

A Importância do Trabalho Colaborativo na Aprendizagem da Língua e da Cultura Estrangeiras

Daniel Alexandre Chaves Alves

**Relatório de Estágio de Mestrado em
Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (Espanhol)
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Julho, 2013

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Prof. Doutor Carlos Ceia e Prof. Doutor Alberto Madrona, Professores Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço, de modo particular, aos orientadores da Faculdade, Prof. Doutor Carlos Ceia e Prof. Doutor Alberto Madrona, pelo apoio e disponibilidade na elaboração deste relatório.

Dirijo igualmente o meu agradecimento às orientadoras Dr.^a Sónia Santos e Dr.^a Rosa Santos, da Escola Secundaria Jorge Peixinho, por todo o apoio prestado ao longo do estágio.

Finalmente agradeço aos meus pais por todo o carinho e amparo que me deram ao longo da vida. Sem eles, esta jornada não teria sido possível.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E DA CULTURA ESTRANGEIRAS

DANIEL ALEXANDRE CHAVES ALVES

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: trabalho colaborativo, língua e cultura estrangeiras, competências sociais

O presente relatório descreve o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Inglês e Espanhol, na Escola Secundária Jorge Peixinho (Montijo), no ano letivo 2012-2013 e reflete maioritariamente sobre dois aspetos relacionados com a importância do trabalho colaborativo no processo de ensino-aprendizagem da língua e cultura estrangeiras. Começamos por rever a literatura teórica sobre a temática a estudar e refletindo, de seguida, na lecionação em conjunto com a implementação do trabalho colaborativo no sentido de maximizar as competências comunicativas (intrínsecas à aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras) e sociais dos alunos. Será ainda apresentada uma caracterização do contexto de trabalho, uma exposição das atividades e do projeto desenvolvidos e uma reflexão final sobre o trabalho realizado.

THE IMPORTANCE OF COLLABORATIVE WORK IN THE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE

DANIEL ALEXANDRE CHAVES ALVES

ABSTRACT

KEYWORDS: collaborative work, foreign languages and cultures, social skills

This report describes the work done in connection to the Supervised Teaching Practice in English and Spanish, at the Jorge Peixinho Secondary School (Montijo), during the 2012-2013 school year and it reflects mainly two aspects related to the importance of collaborative work in the teaching-learning process of foreign languages and cultures, on the one hand, we mention the specific literature about the topic to study and, on the other hand, the account of the teaching work combined with the implementation of the collaborative work towards maximizing the students' communicative (intrinsic to the learning of foreign language and culture) and social skills. Additionally, it will be portrayed the following: a characterization of the working context, a description of the activities and project that were developed and, finally, a global reflection of our work.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1: Trabalho Colaborativo: Fundamentação teórica	2
1. 1. Definição de trabalho colaborativo.....	2
1. 2. Os benefícios do trabalho colaborativo na aula de língua e cultura estrangeiras	5
1. 3. Como aplicar o trabalho colaborativo de forma eficaz?	7
Capítulo 2: Caracterização contextual	10
2. 1. A entidade acolhedora.....	10
2. 2. As turmas de Inglês.....	13
2. 3. A turma de Espanhol.....	15
Capítulo 3: Observação de aulas	17
3. 1. A observação como preparação para a prática letiva	17
3. 2. Aulas observadas de Inglês	18
3. 3. Aulas observadas de Espanhol.....	20
Capítulo 4: Lecionação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Inglês.....	23
4. 1. As primeiras aulas (11.º B)	24
4. 2. Unidade didática: <i>Healthy world</i> (7.º G).....	28
4. 3. Unidade didática: <i>The future is now</i> (11.º B)	31
Capítulo 5: Lecionação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Espanhol	36
5. 1. Unidade didática: <i>Costumbres</i> (8.º C)	36
5. 2. Unidade didática: <i>Antes y ahora</i> (8.º C)	38
Capítulo 6: Projeto e atividades promotores do trabalho colaborativo	44

6. 1. Projeto: Lar de S. José.....	44
6. 2. Atividade do Dia Mundial da Alimentação.....	47
6. 3. Atividade do <i>Día de Reyes</i>	47
6. 4. Palestra sobre Martin Luther King.....	48
Conclusão.....	49
Bibliografia	51
Anexo 1	i
Anexo 2	v
Anexo 3	vi
Anexo 4	viii
Anexo 5	x
Anexo 6	xi
Anexo 7	xii
Anexo 8	xiii
Anexo 9	xiv
Anexo 10	xv
Anexo 11	xvi
Anexo 12	xviii
Anexo 13	xix
Anexo 14	xxi
Anexo 15	xxii
Anexo 16	xxvii
Anexo 17	xxx
Anexo 18	xxxvi
Anexo 19	xxxviii
Anexo 20	xxxix

Anexo 21	xl
Anexo 22	xli
Anexo 23	xlii
Anexo 24	xlvi
Anexo 25	xlix
Anexo 26	lii
Anexo 27	lv
Anexo 28	lx
Anexo 29	lxiii
Anexo 30	lxvii
Anexo 31	lxviii
Anexo 32	lxix
Anexo 33	lxx
Anexo 34	lxxi
Anexo 35	lxxii
Anexo 36	lxxviii
Anexo 37	lxxix
Anexo 38	lxxx
Anexo 39	lxxxi
Anexo 40	lxxxiii
Anexo 41	lxxxiv
Anexo 42	lxxxv
Anexo 43	lxxxvi

INTRODUÇÃO

At its widest, I think all education is an answer to a single basic question: ‘What are humans for?’ Clearly everyone has their own different, individual answers, or will be searching to find them. As teachers, our major contribution to life and to education is to help others find their own way towards their own solutions within their own lives. (Scrivener, 2005: 380)

O pressuposto referido na epígrafe, ou seja, que a maior contribuição que um professor pode dar aos seus alunos é ajudá-los a encontrar o seu caminho através da partilha do conhecimento, define a motivação que impulsionou todo este percurso académico e pessoal.

Com efeito, o relatório que aqui se apresenta descreve a Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES) em Inglês e Espanhol decorrida ao longo do ano letivo de 2012-2013, cujo tema de trabalho desenvolvido foi a importância do trabalho colaborativo na aprendizagem da língua e cultura estrangeiras.

A estrutura do primeiro capítulo centra-se na revisão efetuada na literatura específica da temática em questão e nos pressupostos defendidos por alguns autores, entre os quais, Collazos e Mendoza (2006), Barkley *et al.* (2007) e Soller (2001), que estão diretamente interligados com as atividades desenvolvidas e implementadas ao longo da prática letiva, no sentido de desenvolver as competências comunicativas inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira e, simultaneamente, as competências sociais intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem em geral. O capítulo termina com as linhas orientadoras delineadas para a PES.

Os capítulos seguintes dão conta da prática letiva em si. Em primeiro lugar, com o intuito de ilustrar o contexto de trabalho, é apresentada uma caracterização da escola e das turmas. Em segundo lugar, é descrito o processo de observação de aulas, que serviu de preparação para a fase posterior de lecionação efetiva, bem como as ilações daí resultantes. Em seguida, são expostas algumas das aulas lecionadas ao longo deste percurso, com vista à aplicação do trabalho colaborativo e visando uma aprendizagem eficaz da língua e cultura estrangeiras à luz dos pressupostos teóricos da temática em

questão. Na fase final do relatório é feita uma descrição das atividades extra-curriculares e do projeto realizados e uma breve reflexão conclusiva sobre a PES, que, de modo algum, encerra o processo de formação de um professor, uma vez que esse mesmo processo poderá ser sempre aperfeiçoado ao longo da vida através da experiência que advém do ensino.

1. TRABALHO COLABORATIVO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de evidenciarmos a forma como foi implementado o trabalho colaborativo ao longo da prática letiva, bem como as ilações que desse processo advieram, parece-nos imperativo expor, resumidamente, o que afirmam alguns teóricos acerca do tema de que nos ocupamos, o trabalho colaborativo. Para tal, iremos definir o que entendemos por trabalho colaborativo, os benefícios do mesmo no âmbito da aprendizagem da língua e cultura estrangeiras e a forma como essa estratégia e metodologia de trabalho poderá ser implementada na sala de aula de forma efetiva.

1.1. Definição de trabalho colaborativo

Como é sabido, ao longo da história, o trabalho colaborativo tem sido uma constante na vida do ser humano como uma estratégia para trabalhar e aprender em conjunto. Este tipo de colaboração começa a ser, cada vez mais, quer tema de investigação académica no âmbito da aprendizagem da língua e cultura estrangeiras quer estratégia didático-pedagógica através do trabalho a pares e/ou em grupos, como advogam autores como Liu Jingxia:

Group work creates natural interactive contexts in which the students have authentic reasons for communicating with each other, such as asking questions, clarifying issues and restating points of view; it also involves them listening carefully to other speakers. The aim is to give the learners more opportunities to interact, thereby developing their communicative competence. Because of its many benefits, group work has been much

advocated and widely implemented in language-teaching classrooms around the world, and there is plenty of research to support its use. (2012: 27)

Já de acordo com Swain (2000: 1), o diálogo colaborativo é definido como um diálogo que possibilita uma aquisição de conhecimentos e durante o qual o uso e a aprendizagem da língua ocorrem em simultâneo, tratando-se de uma atividade cognitiva e social na medida em que existe uma interação centrada nos conteúdos programáticos que deverá culminar na realização de uma determinada tarefa. Durante esse processo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de certas competências sociais que serão descritas ainda neste subcapítulo. Esta definição pode ser alargada ao referirmos que o trabalho colaborativo contribui para um processo de ensino-aprendizagem da língua e cultura estrangeiras mais eficaz (cf. Subcapítulo 1.3).

Vygotsky (1998), autor com um elevado número de estudos sobre o trabalho colaborativo na sala de aula, argumenta que as atividades realizadas em grupo oferecem múltiplas vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada e que resumiremos no subcapítulo 1.2. O autor defende que a aprendizagem e os processos de pensamento de qualquer pessoa ocorrem devido às relações interpessoais, sejam elas de que natureza forem (familiares, de amizade, escolares ou profissionais, entre outras), pois estas produzem modelos referenciais que servem de base para os nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que atribuímos ao que nos rodeia. Trabalhar de forma realmente colaborativa não é uma tarefa fácil, pois não basta dispor de um grupo de pessoas a realizar uma atividade e esperar que a aprendizagem se concretize naturalmente. Torna-se então indispensável estruturar as atividades previamente para alcançar esse objetivo (Jacobs *et al.*, 1995). De acordo com Barkley *et al.* (2007: 17) colaborar é trabalhar com outra(s) pessoa(s). Na prática, a aprendizagem colaborativa no contexto de sala de aula significa que os alunos trabalham a pares e/ou em grupos com a finalidade de alcançar determinados objetivos de aprendizagem comuns, ou seja, aprender através da interação e do trabalho em grupo e não individualmente. Apesar de existirem outras expressões que designam este tipo de atividade, como ‘trabalho cooperativo’ (Smith, 1996: 71) ou ‘trabalho em equipa’ (Barkley *et al.*: 17), ao longo deste relatório optámos por utilizar a expressão ‘trabalho colaborativo’ sempre que se justificar a alusão às atividades de aprendizagem expressamente concebidas para pares ou pequenos grupos interativos e

por eles realizadas, pois consideramos que, segundo a sua definição, o trabalho colaborativo é aquele que se coaduna mais com a grande maioria das atividades desenvolvidas ao longo da PES.

Debrucemo-nos agora sobre as características do trabalho colaborativo que nos parecem essenciais. A primeira característica (Barkley *et al.*: 18) é a conceção intencional da educação colaborativa e remete para a estruturação das atividades propostas. Se alguns professores apenas dão instruções aos alunos para se reunirem em grupos e trabalharem, na aprendizagem colaborativa os professores necessitam de estruturar as atividades de aprendizagem para os alunos, tal como podemos verificar nas tarefas finais das unidades didáticas lecionadas que se encontram incluídas mais abaixo, nos capítulos dedicados à lecionação no âmbito da PES.

A segunda característica importante na aprendizagem colaborativa (*idem*) é a colaboração em si. Colaborar pressupõe que todos os participantes de um determinado grupo se comprometam ativamente a trabalhar em conjunto, da forma mais equitativa possível, para alcançar os objetivos previamente estipulados, pois só assim a colaboração culminará numa aprendizagem colaborativa significativa, sendo essa a terceira característica, ou seja, considera-se a colaboração significativa quando os alunos desenvolvem competências quer linguísticas, através da expressão e compreensão escritas e orais, quer sociais, como o respeito pelo outro, a tolerância, a responsabilidade e a gestão de conflitos, que serão fundamentais ao longo do percurso escolar e profissional dos alunos (*idem*). Argumento corroborado por Johnson e Johnson ao referirem que:

Teaching students interpersonal and small-group skills produces both short-term and long-term outcomes. Short-term outcomes include greater learning, retention and critical thinking. Long-term outcomes include greater employability and career success. (1989: 32)

Em suma, a aprendizagem colaborativa consiste no trabalho de dois ou mais alunos em conjunto, no qual dividem equitativamente a carga de trabalho, enquanto progredem em direção aos resultados de aprendizagem previstos, com orientação do professor.

Efetuada uma exploração da definição de trabalho colaborativo na literatura específica da temática em questão, constatámos que os vários autores defendem que a aprendizagem colaborativa é vantajosa para os alunos, tal como veremos no subcapítulo seguinte, e exige uma preparação prévia por parte do professor, bem como uma seleção cuidadosa do tipo de atividades adequadas ao trabalho colaborativo. No entanto, tendo em conta a experiência proveniente da lecionação ao longo da PES, afigura-se-nos registar que em certos casos, nomeadamente nas turmas do terceiro ciclo, o nível baixo da proficiência linguística dos alunos, limita o sucesso pretendido através das tarefas realizadas a pares e/ou em grupos. Essas limitações foram evidenciadas nas dificuldades sentidas pelos alunos durante a interação e muitas vezes na falta de capacidade de tomar decisões e de dar seguimento ao trabalho sem a intervenção do professor.

1.2. Os benefícios do trabalho colaborativo na aula de língua e cultura estrangeiras

O trabalho colaborativo revela-se como uma oportunidade para que o aluno possa participar ativamente através da interação. Se considerarmos que comunicar é fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira e que a comunicação está aliada à interação, podemos então concluir que a interação é condição indispensável e determinante para uma aprendizagem efetiva, tal como defendem muitos autores, entre eles Brown (2000: 165), de acordo com quem a interação é, de facto, o cerne da aprendizagem de uma língua estrangeira. O *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (QERL) é, também ele, perentório quanto à importância da interação no uso e na aprendizagem da língua, uma vez que a mesma assume um papel central na comunicação:

Na *interacção* participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interacção no

uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação. (Conselho da Europa, 2001: 36)

Com o intuito de tornar as aulas mais centradas nos alunos e assumindo um papel de facilitador, o professor motiva a prática de atividades colaborativas – *role-plays*, debates, jogos, produção de textos, ditados em grupo e respetiva heterocorreção, visionamento de vídeos, produção de anúncios publicitários, elaboração de postais, exploração de canções e textos, exposições orais com preparação prévia, descrição de imagens, entre outras – fomentando a comunicação/interação oral e escrita, que consideramos ser a principal vantagem do trabalho colaborativo na aula de língua estrangeira. Consideramos ainda que o desenvolvimento das competências sociais indispensáveis no trabalho colaborativo só poderá ocorrer com a prática, uma vez que as aulas tradicionais, centradas no professor, não permitem aos alunos desenvolver as competências sociais, já mencionadas, de que eles necessitam para interagir eficazmente num grupo (Johnson *et al.*, 1990).

Quanto aos múltiplos benefícios do trabalho colaborativo, Jeremy Harmer (2004: 116-117) advoga que são vários: (i) os alunos ao trabalharem a pares e/ou em grupo aumentam substancialmente a sua interação oral no decorrer da aula, tornando essa mesma aula mais informal e real; (ii) ao trabalharem a pares e/ou em grupo, os alunos tornam-se mais autónomos, diminuindo a necessidade da orientação do professor e permitindo que os alunos tomem as suas decisões no decorrer das atividades com uma responsabilidade partilhada; (iii) as atividades a pares e/ou em grupo permitem ao professor trabalhar com um par/grupo enquanto os outros estudantes continuam a trabalhar; (iv) evidenciam a velha máxima ‘duas cabeças pensam melhor do que uma’; (v) promovem o espírito cooperativo e a capacidade de negociação; (vi) promovem a heteroavaliação; (vii) e são relativamente fáceis e rápidas de organizar. Todas estas vantagens contribuem quer para uma aprendizagem mais efetiva da língua e cultura estrangeiras, quer para um desenvolvimento das já referidas competências sociais e comunicativas (através da produção/interação oral e escrita e do impulsionamento de uma maior fluência no sentido da concretizar as atividades com maior sucesso). Relativamente às competências sociais, o trabalho colaborativo possibilita ainda o resgate de valores como a partilha e a solidariedade numa sociedade cada vez mais competitiva e individualista. A par destes benefícios, Liu Jingxia evidencia ainda as

oportunidades providenciadas pelo trabalho colaborativo no sentido de uma maior prática comunicativa, uma maior motivação e um papel mais ativo por parte dos alunos em relação à sua aprendizagem e uma redução do domínio do professor em relação à turma, permitindo-o trabalhar mais como facilitador e consultor:

Besides increasing language practice opportunities and improving the quality of the students' output, group work boasts a number of other advantages: (...) it motivates students to learn and gives a more active role in learning and it reduces the dominance of the teacher over the class and enables the teacher to work more as a facilitator and consultant. (2012: 27)

Embora concordemos com os benefícios referidos, parece-nos importante salientar que existem condicionantes, que podem pôr em risco a eficácia do trabalho colaborativo, tais como: o tipo de atividade (deve ser motivadora e adequada ao nível de proficiência dos alunos), os materiais (devem ser autênticos e aproximarem-se o mais possível das situações reais do quotidiano) e o espaço (dependendo do tipo de atividade, a título de exemplo no caso de um *running dictation* é essencial que decorra numa sala ampla e sem obstáculos).

1.3. Como aplicar o trabalho colaborativo de forma eficaz?

De acordo com Porter (1986), os alunos podem proporcionar uns aos outros uma prática comunicativa genuína, incluindo a negociação de significados¹, que facilita a aquisição de uma língua estrangeira, através da realização de atividades a pares e/ou em grupos. No entanto, o conceito de trabalho colaborativo, por si só, não é suficiente para tornar o processo de aprendizagem efetivo, ou seja, não basta dividir uma turma em grupos e pô-los a trabalhar em conjunto. É necessária a “condução” dos alunos pelo professor para que possa ser atingido esse fim, isto é, tornar o processo de aprendizagem eficaz através do trabalho colaborativo e de uma interação entre os alunos que inclua

¹ Foster (1998: 1-23) define a negociação de significados como um processo de interação oral no qual os alunos se envolvem no sentido de alcançarem uma clara compreensão mútua, através do uso de estratégias como pedidos de esclarecimentos adicionais e confirmação de significados.

uma comunicação produtiva, fluente, correta e compreensível. O professor tem assim um papel fundamental enquanto mediador e precisa de considerar vários aspetos fulcrais, tais como: o tipo de atividades a desenvolver, a heterogeneidade dos elementos de cada grupo, o tempo de realização das atividades, o nível de proficiência dos alunos, o número de elementos dos grupos, entre outros.

No que diz respeito aos alunos, o trabalho colaborativo apenas poderá ser eficaz se houver uma interdependência genuína entre os que estão envolvidos num processo de colaboração (Collazos e Mendoza, 2006: 65). Os autores entendem como interdependência genuína a necessidade da partilha de informação para que os alunos cheguem a determinadas conclusões em grupo. Existe também a interdependência positiva, igualmente vital para um trabalho colaborativo eficaz (idem: 66). A interdependência positiva estabelece que o sucesso de cada elemento está interligado com o sucesso do grupo, ou seja, ‘ou todos nadam ou todos se afogam’, esta é a premissa básica que se traduz num mecanismo que incentiva a motivação e a colaboração entre os membros do grupo no sentido de alcançar os objetivos pretendidos (idem: 66). Por conseguinte, os objetivos e as tarefas do grupo devem ser concebidos e comunicados de modo a que os alunos entendam que têm de trabalhar juntos para realizarem a tarefa com sucesso, inferindo simultaneamente que sem uma interdependência positiva não existe uma verdadeira colaboração (idem: 66). De acordo com Barkley *et al.* (2007: 21), a interação em que o trabalho colaborativo se baseia e a responsabilidade individual e de grupo são também fatores essenciais para um trabalho colaborativo eficaz. No caso da interação, pretende-se que os alunos se ajudem e se apoiem ativamente, pois os membros do grupo partilham recursos, apoiam e estimulam os esforços dos demais para aprender. Quanto à responsabilidade individual e de grupo, cada aluno compromete-se a realizar a sua parte do trabalho e o grupo é responsável pela concretização dos objetivos propostos.

Outro aspeto que nos parece importante é a constituição dos grupos no que diz respeito ao nível de proficiência dos alunos. Deverão os grupos ser constituídos por elementos com o mesmo nível de proficiência ou com diferentes níveis? Lynch (1996: 115), fundamentando-se em Porter (1986), afirma que um aluno com um nível de proficiência superior pode colocar alguns entraves ao ter de trabalhar com um colega com um nível mais fraco. No entanto, existem vantagens para os alunos que trabalham no mesmo grupo com níveis de proficiência diferentes: o aluno mais proficiente tem

oportunidade de praticar a língua estrangeira em questão ao produzir informação mais compreensível; por outro lado, o aluno mais fraco ganha experiência ao negociar significado. Todos estes aspetos estão interligados e não podem ser descurados quando o objetivo principal é alcançar uma aprendizagem colaborativa eficaz. Contudo, se o grupo não for funcional, existe o risco da aprendizagem e dos benefícios do trabalho colaborativo não se concretizarem, ou seja, para que ocorra uma aprendizagem efetiva através do trabalho colaborativo é fundamental que todos os alunos de um determinado grupo participem nas atividades atribuídas, de uma forma equilibrada e equitativa, sendo igualmente importante o envolvimento dos alunos nessas atividades, tal como afirma Soller:

In the classroom, effective collaboration with peers has proven itself a successful and uniquely powerful learning method. Students learning effectively in groups encourage each other to ask questions, explain and justify their opinions, articulate their reasoning, and elaborate and reflect upon their knowledge, thereby motivating and improving learning. These benefits, however, are only achieved by active and well-functioning learning teams. Placing students in a group and assigning them a task does not guarantee that the students will engage in effective collaborative learning behaviour. While some peer groups seem to interact naturally, others struggle to maintain a balance of participation, leadership, understanding, and encouragement. Dysfunctional group activity devalues the benefits of collaborative learning, and may even devalue the overall learning. (2001: 1-2)

Ao longo da PES, guiámo-nos pelo que advogam os teóricos referenciados ao longo deste capítulo em relação à aplicação do trabalho colaborativo de forma eficaz, tendo em consideração todos os aspetos supramencionados. Procurámos assim tentar entender a dinâmica das turmas, a heterogeneidade dos alunos, o seu nível de proficiência e até mesmo o tipo de relação estabelecida entre eles no sentido de pôr em prática as atividades colaborativas concebidas e pudemos verificar que, de facto, os grupos que não reuniam os aspetos essenciais para um trabalho colaborativo eficaz acabaram por ser prejudicados em relação à aprendizagem de alguns elementos constituintes desses mesmos grupos. Em certos casos, verificou-se essa situação em apenas um elemento do grupo, por apatia do elemento em questão ou falta de

capacidade de se relacionar com os restantes membros do grupo, e noutros casos verificou-se que todos os elementos do grupo acabaram por ser prejudicados em relação à aprendizagem pretendida através de uma determinada atividade colaborativa, pois os objetivos pretendidos, com essa mesma atividade, não foram alcançados. Contudo, na maioria das atividades, os objetivos foram cumpridos e a aprendizagem revelou-se efetiva, tendo sido comprovada através do resultado final.

Concluímos referindo as linhas orientadoras delineadas para a prática letiva. Em primeiro lugar, visámos motivar os alunos para a aprendizagem da língua e cultura estrangeiras através da utilização de materiais autênticos². Em segundo lugar, definimos as atividades colaborativas a desenvolver de acordo com os programas e unidades didáticas a serem lecionadas tanto no Inglês como no Espanhol. Em terceiro lugar, pretendemos alargar os conhecimentos culturais sobre as duas línguas estrangeiras em estudo através da partilha colaborativa de informação e da realização de atividades extra-curriculares colaborativas. Finalmente, interessou-nos contribuir para o desenvolvimento/crescimento cognitivo, social e afetivo dos alunos, e, dessa forma, prepará-los para as exigências crescentes da nossa sociedade multicultural.

2. CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL

2.1. A entidade acolhedora

A PES decorreu na Escola Secundária Jorge Peixinho (doravante ESJP), situada no Montijo. A ESJP funciona, segundo o Projeto Educativo de Escola em vigor, desde 1957, como resposta às necessidades de uma região na qual se verificava uma rápida evolução económica. A Escola começou por ter, então, um quadro docente de seis professores, a que se juntariam três funcionários administrativos, dois contínuos e dois serventes. Denominada Escola Industrial e Comercial, em 1972, passou a designar-se de Escola Secundária Polivalente do Montijo, em 1974, e, posteriormente, Escola Secundária do Montijo. Finalmente, no ano letivo de 1996-1997, emanou do Conselho

² De acordo com Carvalho (1993: 117-124), por material autêntico entende-se todo aquele material que não foi criado para ser ministrado a alunos de línguas. Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e reflete um contexto situacional e cultural próprio.

Pedagógico uma “Comissão para a escolha do patrono da Escola” que, face a várias propostas, deliberou adotar a indicação do nome do compositor Jorge Peixinho para denominar a Escola, aprovada, depois, pelo Ministério da Educação, em Julho de 1998. (AAVV., 2009: 6).

Quanto às instalações, a escola encontra-se atualmente com as contingências inerentes às obras de remodelação de grande envergadura incluídas no Programa de Modernização das Escolas com Ensino Secundário (idem: 2), o que evidenciou, desde logo, um constrangimento para a prática de atividades colaborativas a pares e/ou em grupo, uma vez que as turmas do 3.º ciclo têm aulas em contentores improvisados para o efeito e, como referido anteriormente, o espaço onde as atividades decorrem tem de ser levado em consideração, tendo em conta de que se trata de um dos fatores primordiais para a aplicação de atividades de aprendizagem colaborativa de forma eficaz. Em termos de equipamentos que servem como recursos à lecionação, é importante referir que os mesmos encontram-se já um pouco desatualizados e com algum desgaste provocado pelo uso, ao mesmo tempo que existem em número reduzido, o que leva a que qualquer docente esteja sujeito à impossibilidade da sua utilização em determinadas aulas concebidas para tal. Deste modo, decorrentes das estruturas e equipamentos actuais, nomeadamente do grau de degradação que se verifica em alguns, a escola enfrenta problemas, dos quais se destacam a deficiente organização logística dos espaços educativos, com a necessidade de manter pavilhões pré-fabricados onde as condições de utilização se encontram muito depreciadas e as dificuldades acrescidas de controlo e vigilância dos espaços externos da escola, dada a existência de zonas isoladas e degradadas (idem: 9-10).

No que respeita aos recursos humanos, a ESJP inclui 1438 alunos, distribuídos pelo Ensino Diurno e Noturno, assim como pelos vários níveis de ensino e cursos. O corpo docente integra um total de 189 professores e o corpo não docente inclui 48 profissionais (idem: 12).

A escola oferece atualmente vários projetos e clubes, entre os quais destacamos, tendo em conta o domínio disciplinar em que se inscreve o trabalho desenvolvido, o Projeto Sala de Estudo, o Projeto Sala de Alunos, o Projecto Palma – Clube de Teatro da Escola Secundária Jorge Peixinho, o Projeto Diálogos, o Projeto A Escola e as Famílias, o Clube Europeu e o Clube Descobre.

A organização e gestão da escola são asseguradas pelo Sr. Diretor Dr. João Ramos que lidera através do conhecimento global da sua identidade e dos modos de funcionamento desta estrutura educativa. Como tal, implementou o modelo da *liderança transformacional*, que apresenta os seguintes vetores, como orientações estratégicas explícitas: a partilha de poderes como estratégia, sendo a mudança a sua prioridade; o reconhecimento dos colaboradores como uma mais-valia para obter resultados e partilha das preocupações e elevadas expectativas; a preocupação com a consciência moral dos atores, para que ponham interesses coletivos acima dos seus interesses pessoais; e a promoção do *professor emergente*, isto é, portador de um saber profissional e reflexivo. Deste modo, tendo como finalidade a melhoria global da cultura de escola, incentivando um espírito de pertença e participação em todos os membros da comunidade educativa, com este modelo de liderança, pretende-se atingir os seguintes objetivos: (i) promover o Projecto Educativo como instrumento vivo e operante, ao serviço da melhoria da Escola; (ii) motivar os recursos humanos e os alunos e promover atitudes de envolvimento positivo com as tarefas; (iii) desenvolver atitudes e valores de responsabilização, respeito pelos outros e tolerância crítica; (iv) Induzir expectativas elevadas, renovar metas e melhorar resultados; (v) dignificar a imagem da escola e promover a interação com a comunidade (idem: 14-15).

Quanto à formação integral e implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, a ESJP defende uma prática pedagógica que coloca o aluno no centro das aprendizagens através de uma ótica de escola inclusiva. No domínio das práticas pedagógicas, há que garantir a diversidade suscetível de contemplar diferentes ritmos e necessidades. Desta forma, a escola pretende intervir ativamente no envolvimento dos alunos, ajudando-os a conhecer melhor os seus processos de aprendizagem, promovendo assim a igualdade de oportunidades para todos, através da diversificação das práticas pedagógicas, mas também pela otimização das Áreas Curriculares não Disciplinares (no Ensino Básico), nomeadamente do Estudo Acompanhado e pela acessibilidade e exploração do fundo documental, dos meios tecnológicos e dos recursos da Biblioteca Escolar. No âmbito das práticas pedagógicas, que visam uma educação inclusiva, a escola faz por distinguir três aspetos, que devem ser mantidos ou reforçados como linhas estratégicas de grande importância: (i) a leção de Português Língua não Materna, no Ensino Básico e Secundário, que abrange, já, uma comunidade de cerca de 40 alunos, (ii) o acompanhamento especializado de alunos com

necessidades educativas especiais e (iii) a política de acompanhamento pedagógico diversificado e adequado às dificuldades de aprendizagem dos alunos (idem: 17).

Terminaremos esta caracterização com uma breve referência ao envolvimento e co-responsabilização promovidos pela escola em relação aos pais e encarregados de educação. A escola tem um papel de grande relevância e de complementaridade com o papel, não menos relevante, das famílias na educação de crianças e jovens; e a complementaridade pressupõe colaboração, articulação, proximidade e co-responsabilização. Deste modo, a ESJP promove o contacto dos professores, além do Diretor de Turma, com os pais e encarregados de educação, considerando-o fundamental para partilhar os pontos fortes e fracos, partilhar as dificuldades e os sucessos e articular as estratégias que melhor possam conduzir a melhores resultados dos alunos. Nesse sentido, a escola incrementa a proximidade dos pais e encarregados de educação com a mesma, com o intuito de criar um clima favorável à sua participação, como parceiros privilegiados na educação (idem: 21).

2.2. As turmas de Inglês

Importará, antes de mais, esclarecer que as informações constantes neste subcapítulo foram baseadas, principalmente, no meu conhecimento empírico obtido através do acompanhamento, observação e lecionação das turmas em questão durante todo um ano letivo.

A lecionação das aulas ao longo da PES, no caso do Inglês, foi efetuada em duas turmas, 11.º B (nível 7) no âmbito do curso de Ciências e Tecnologias e 7.º G (nível 3), tendo em conta que seria vantajoso lecionar no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, podendo assim obter um conhecimento mais abrangente do ensino em níveis diferentes. O 11.º B era uma turma composta por trinta alunos, dos quais apenas dezoito, dez raparigas e oito rapazes, frequentavam a disciplina de Inglês e os restantes doze alunos, em alternativa, Espanhol ou algumas das disciplinas que constituíam a totalidade do currículo. A média de idades dos dezoito alunos que estavam inscritos em Inglês rondava os dezasseis anos e a maioria residia no concelho do Montijo.

Trata-se de uma turma heterogénea no que concerne à proficiência linguística da língua inglesa, sendo que a maioria dos alunos se encontrava nos níveis Bom e Muito

Bom. Relativamente à dinâmica da turma, o 11.º B revelou-se constantemente um grupo bastante ativo no que toca à realização das atividades propostas e, principalmente, nas atividades a pares e/ou em grupo, mostrando sempre interesse e motivação em alcançar os objetivos estipulados e cujo trabalho final refletisse um bom desempenho e a qualidade pretendida. De resto, esta turma demonstrou ser muito coesa e trabalhadora, dentro e fora da sala de aula (neste caso referimo-nos aos trabalhos de casa e elaboração de trabalhos temáticos com respetiva apresentação oral em aula) ao longo de todo o ano letivo. Quanto ao comportamento, cabe-nos referir que os alunos eram simpáticos, respeitadores, disciplinados, trabalhadores e acatavam, sempre, as instruções dadas pelo professor. Nunca foram observadas situações de indisciplina e todos os elementos da turma evidenciavam uma boa relação dentro e fora da sala de aula. Os alunos demonstraram ainda possuir uma boa capacidade de análise crítica em relação aos temas abordados ao longo das aulas lecionadas, o que, aliado ao seu nível de proficiência linguística, tornou o trabalho com a turma muito aliciente e motivante.

A outra turma na qual lecionei, o 7.º G, era uma turma composta por vinte e oito alunos, catorze raparigas e catorze rapazes, cuja média de idades rondava os doze anos e a maioria residia no concelho do Montijo. Tratava-se de uma turma relativamente numerosa (algo que não facilita o trabalho desenvolvido pelo professor de uma língua estrangeira), que estava pelo primeiro ano nesta escola e que havia transitado de ciclo, do segundo para o terceiro, fatores estes que, inevitavelmente, implicam uma fase de adaptação. Afigura-se-nos importante mencionar que a adaptação ocorreu sem problemas de maior e que a integração dos alunos na escola aconteceu de uma forma muito natural, tal como acontece em diversas situações nestas idades.

Neste caso, Trata-se de uma turma heterogénea no que concerne à proficiência linguística da língua inglesa, sendo que a maioria dos alunos se encontrava no nível Satisfaz, algo que poderá ter a ver com o facto de se tratar de um nível de iniciação. Os alunos revelavam, essencialmente, problemas em duas competências linguísticas: *Reading* e *Speaking*. Relativamente à dinâmica da turma, o 7.º G revelou-se, na sua maioria, um grupo ativo no que toca à realização das atividades propostas, mas, ao mesmo tempo, revelou também falta de hábitos e métodos de trabalho aquando das atividades a pares e/ou em grupo, talvez por não terem realizado muitas atividades do género ao longo do seu percurso escolar e também pela imaturidade intrínseca a esta faixa etária, que é acompanhada por alguma falta de responsabilidade e também pelas

competências sociais pouco desenvolvidas. Estes fatores transformaram-se, de imediato, num desafio relativamente à aplicação do tema que é objeto de estudo neste relatório, ou seja, o trabalho colaborativo. De resto, esta turma demonstrou ser trabalhadora, mais dentro do que fora da sala de aula, ao longo de todo o ano letivo. Quanto ao comportamento, ao contrário do 11.º B, esta turma, embora possuidora de alunos respeitadores e interessados em aprender, revelou-se muito faladora e agitada, sendo mesmo necessária a intervenção constante do professor.

2.3. A turma de Espanhol

À semelhança do que aconteceu com as turmas de Inglês, as informações reunidas neste subcapítulo, relativamente à turma de Espanhol, foram baseadas, principalmente, no meu conhecimento empírico obtido através do acompanhamento, observação e lecionação da turma em questão durante todo um ano letivo.

No caso do Espanhol, a lecionação foi apenas levada a cabo numa única turma, 8.º C (nível 2), que era composta por vinte alunos, doze raparigas e oito rapazes, cuja média de idades era de treze anos e a maioria residia no Montijo. Esta turma apresentava uma particularidade em relação a dois alunos que nunca poderia ser descurada ao longo de todo o ano letivo, referimo-nos ao facto de ambos serem alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.). Esta realidade poderia levantar alguns problemas no que diz respeito às atividades colaborativas, relativamente à constituição dos pares/grupos, sempre que envolvesse estes dois elementos, para que não ficassem prejudicados nas aprendizagens (nem eles, nem os colegas). No caso dum deles acrescia ainda uma questão grave de foro psicológico e comportamental evidenciada várias vezes em anos anteriores, nas quais o aluno revelou um comportamento bastante agressivo para com os pares e professores, aliado a uma falta de capacidade de sociabilizar com as pessoas em geral e acrescido de uma linguagem constante ameaçadora e inapropriada. Em meados do primeiro período, aconteceu o previsto, o aluno tentou estrangular uma colega, que, felizmente, foi socorrida a tempo por dois professores que se aperceberam do sucedido, evitando assim o pior. A partir dessa altura, o aluno foi suspenso por tempo indeterminado para se submeter a um tratamento

psiquiátrico e garantir a segurança de todos os elementos integrantes do estabelecimento escolar. Até ao final do ano letivo, o aluno não regressou à escola.

Em relação ao nível de proficiência do Espanhol, a turma apresentava algumas lacunas, nomeadamente ao nível da escrita e oralidade. No que concerne à compreensão oral e escrita e à leitura, os alunos, em termos globais, revelavam menos dificuldades, muito provavelmente pelo facto do Espanhol se tratar de uma língua muito semelhante ao Português, o que nos remete para a questão, algo paradoxal, relacionada com o nível de iniciação (no qual esta turma se encontrava), isto é, uma vez que os alunos são portugueses, tornam-se automaticamente em “falsos” principiantes. Quanto à dinâmica da turma, o 8.º C revelou-se, por vezes, um grupo pouco ativo, apático e pouco interessado em relação ao processo de ensino-aprendizagem em geral (excetuando um número muito reduzido de alunos). Apesar de realizarem a maioria das atividades propostas, o empenho e a participação aplicados nas mesmas, eram praticamente inexistentes, revelando também falta de hábitos e métodos de trabalho. No que respeita ao comportamento, esta turma, embora possuidora de alunos respeitadores, por vezes, revelou-se um pouco faladora, tendo-se verificado apenas casos de indisciplina em dois alunos. Mediante esta caracterização, desde logo concluímos que seria fundamental recorrer a estratégias diferenciadas na conceção das atividades a desenvolver, no sentido de motivar os alunos, tornando-os mais participativos, ativos e dinâmicos nas aulas, algo que se coadunava com a implementação do trabalho colaborativo de forma eficaz e que serão descritas nos capítulos dedicados à lecionação.

3. OBSERVAÇÃO DE AULAS

Being in the classroom as an observer opens up a range of experiences and processes which can become part of the raw material of a teacher's professional growth. (Wajnryb, 1992: 1)

3.1. A observação como preparação para a prática letiva

A PES iniciou-se com a observação sistemática de aulas das orientadoras de ambas as línguas, como preparação para a prática letiva que iria decorrer numa fase posterior do processo. Este período de observação revelou-se, como já era previsto, fundamental, pois permitiu-nos conhecer as turmas nas quais seria efetuada a lecionação. Este “conhecer as turmas” não se refere apenas ao conhecimento dos alunos como indivíduos, mas também à sua forma de interagir, ao seu comportamento na sala de aula, à sua reação perante determinadas atividades e ao seu funcionamento como grupo/turma, com um enfoque especial no que diz respeito às atividades que envolvessem o trabalho colaborativo. A par com este objeto de estudo, surge-nos outro, de igual modo relevante, que diz respeito ao conhecimento do espaço onde decorriam as aulas. Aspetos como a iluminação, o tipo de quadro (ardósia, branco ou interativo) a disposição espacial dos alunos e a sala de aula em si interferem sempre com o bom funcionamento das aulas em geral e jamais poderão ser ignorados pelo professor.

Todos estes fatores intrínsecos ao processo de observação de aulas, em conjunto com a recolha de dados obtidos através de uma *observation task*, previamente preparada, aplicada numa determinada aula e focada em aspetos gerais ou num aspeto em particular, devem, imperativamente, culminar numa análise, discussão, interpretação e reflexão *a posteriori* dos mesmos, com o intuito de tornar a observação numa ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento profissional e numa preparação para uma futura lecionação efetiva (Wajnryb, 1992: 1). Para ser um bom profissional não basta possuir os conhecimentos (saber), as capacidades (saber fazer) e as atitudes (saber ser) necessárias para agir numa sala de aula. Torna-se indispensável ter a capacidade de conseguir aplicá-los nos momentos adequados. O ensino-aprendizagem é um processo complexo e multifacetado no qual não é suficiente a transmissão de conhecimentos,

sendo imprescindível para o professor desenvolver as suas competências refletindo sobre a sua atuação através da observação de aulas.

3.2. Aulas observadas de Inglês

A observação das aulas de Inglês começou por ser uma captação naturalista sem recurso a grelhas ou tabelas e sem privilegiar quaisquer aspetos específicos, recorrendo para tal a um processo indutivo, no qual tentámos fazer a descoberta a partir da realidade em determinado contexto e retirar daí as nossas próprias conclusões. O objetivo principal foi tentar obter o máximo possível de informação relacionada não só com todos os elementos da turma, mas também com todas as fases das aulas observadas e de todos os procedimentos efetuados pela orientadora, tendo em mente uma preparação, o mais eficaz possível, para a fase da lecionação. A relação entre os alunos foi tida em grande consideração, assim como a relação entre os alunos e a orientadora, tendo sido possível observar que se tinha estabelecido uma relação de proximidade. Ao longo das aulas observadas houve sempre a possibilidade de esclarecer todos os aspetos e situações que tivessem suscitado alguma dúvida ou curiosidade aquando da sua observação. Além disso, foi possível discutir/refletir muitos dos procedimentos postos em prática pela orientadora, assim como sugestões consideradas pertinentes da nossa parte. Apraz-nos referir que ditas sugestões foram sempre recebidas com naturalidade e sem evidência de suscetibilidades feridas.

Importará mencionar que foi sentida uma certa falta de outro elemento do núcleo de estágio, tendo em conta que a maioria dos núcleos tem pelo menos dois elementos, uma vez que ficou automaticamente impossibilitada a oportunidade de discutir/comentar e até mesmo refletir os resultados das várias observações efetuadas com alguém que se encontrasse na mesma posição.

Numa fase posterior, optámos por dar mais relevância a determinados aspetos suscetíveis de serem observados numa aula de língua estrangeira, portanto mais específicos. Como tal, para melhor ilustrar esta fase de observação, decidimos pôr em prática uma tarefa de observação de Jim Scrivener³ (Anexo 1), que diz respeito aos padrões de interação. Esta tarefa de observação revelou-se essencial na perceção do que

³ *Observation task 4 – classroom interaction* (Scrivener, 2005: 385).

realmente se passa no decorrer de uma aula e que muitas vezes não corresponde de todo ao que se estima, como foi o caso desta aula em questão. A tarefa de observação foi aplicada no 11.º B, uma turma que continha alunos com um nível de Inglês muito bom, o que à partida consideramos uma mais-valia no que concerne à interação pretendida numa aula de língua estrangeira, tendo em conta que alguns alunos com um nível de proficiência mais baixo podem sentir-se inibidos, demonstrando mais dificuldades em interagir. A tarefa de observação consistiu da aplicação de duas tarefas ao longo da aula observada. A primeira tarefa: *Who speaks?*, implicou desenhar um esboço da sala de aula, marcando a posição onde os alunos se encontravam sentados e o local onde se encontrava a professora, em três períodos distintos, de dois minutos cada, no decorrer da aula. Ao longo de cada um desses períodos de dois minutos foi necessário colocar um traço cada vez que alguém falasse (alunos ou professora). Os períodos escolhidos foram: no início, no meio e próximo do final da aula. Tal como podemos verificar (ver Anexo 1), a professora detém o maior número de traços ao longo dos três pequenos períodos e em todos eles mais de metade dos alunos não falaram uma única vez. Importa referir que ao longo dos momentos assinalados, os alunos que têm um maior número de traços estavam a ler, a esclarecer dúvidas ou a responder a perguntas dirigidas aos mesmos e que todas as atividades foram realizadas individualmente. Este comportamento sistemático e recorrente leva-nos a concluir que esta aula evidencia uma metodologia tradicionalista, ou seja, mais centrada no professor.

A segunda tarefa: *Interaction patterns*, tinha como principal objetivo verificar os padrões de interação decorrentes de um único período de dois minutos selecionado a meio da aula. Para poder registar de forma precisa os padrões de interação realizados, criámos um diagrama (ver Anexo 1) no qual podemos constatar que o principal padrão de interação, e o mais comum na maioria das aulas observadas, foi entre os alunos e a professora (salvo uma única vez em que ocorreu uma interação entre dois alunos), facto que nos remete, uma vez mais, para o método tradicional, centrado no professor.

Os resultados observados, juntamente com a informação recolhida, foram alvo de uma reflexão que, após uma análise de todos os factos apresentados, permitiu-nos concluir que, apesar da aula em questão apresentar alguns desafios em relação aos padrões de interação (principalmente entre alunos), uma vez que se tratava de uma aula com muitos textos sobre os problemas e possíveis soluções ambientais e respetiva leitura dos mesmos, não era impossível tentar fomentar a interação ativa entre os alunos.

A título de sugestão, a professora poderia ter privilegiado atividades a pares e/ou em grupo no sentido de promover a interação oral e, conseqüentemente, desenvolver as competências orais dos alunos. Provavelmente todos os alunos teriam falado ao longo dos períodos constatados. Depois da leitura dos textos, a professora poderia também ter feito uma pequena discussão de turma, na qual todos os alunos davam a sua opinião sobre as soluções apresentadas pelos mesmos. Esta atividade teria encorajado os alunos a interagirem entre si.

As ilações supramencionadas foram partilhadas com a orientadora que sempre se disponibilizou para tal. Após o sucedido, a orientadora justificou a metodologia utilizada como sendo, na sua opinião, a mais indicada tendo em conta os hábitos de trabalho dos alunos, desenvolvidos ao longo do seu percurso escolar. Com base no exposto, ficámos com a ideia de que em Portugal predomina ainda a visão do ensino tradicionalista, centralizado no professor, uma vez que os alunos têm por hábito trabalhar quase sempre individualmente desde que ingressam na escola. Este conceito revela-se, segundo o nosso parecer, contraditório a uma aprendizagem eficaz de uma língua estrangeira, quando o objetivo principal dessa aprendizagem é precisamente falar e escrever através da interação nessa mesma língua. Para tal, torna-se imprescindível a sua prática que só é conseguida promovendo a interação entre os alunos e descentralizando as aulas no professor, através de uma abordagem mais moderna do ensino.

3.3. Aulas observadas de Espanhol

No que diz respeito às aulas observadas de Espanhol, à semelhança do que aconteceu com as aulas observadas de Inglês, consideramos que tiveram um processo inicial naturalista, no qual se aplicou uma ‘fase silenciosa’ com o intuito de observar, absorver e refletir (Wajnryb, 1992: 7). Este processo naturalista permitiu-nos aferir, no caso da turma de Espanhol onde seriam lecionadas as aulas posteriormente (8.º C), que se tratava de uma turma com muitas dificuldades na produção oral, em parte por se tratar do nível II (iniciação), o que por si só já limita bastante a produção oral, mas também porque muitos dos alunos, na realidade, em termos de proficiência linguística em relação ao Espanhol, encontravam-se no nível I. Paralelamente a esta situação,

interessará referir que não foram observadas, ao longo do período de observação, atividades que envolvessem o tema central deste relatório, isto é, o trabalho colaborativo. Como tal, não nos foi possível obter informações relevantes quanto à dinâmica dos alunos, no que concerne às atividades a pares e/ou em grupo.

Quando confrontada com esta questão, a orientadora afirmou que tinha por hábito lecionar dessa forma (demonstrando tratar-se talvez de uma rotina já bastante enraizada), ou seja, desenvolver atividades cuja realização implicasse apenas o trabalho individual dos alunos. Esta situação levou-nos a questionar até que ponto os alunos estariam preparados para realizar atividades que incluíssem o trabalho colaborativo, a pares e/ou em grupo, uma vez que ao longo de todo o processo de observação nunca foram observadas atividades dessa tipologia.

Tal como aconteceu com a observação das aulas de Inglês, após a fase de observação naturalista, seguiu-se um período no qual se deu mais relevância a certos aspetos mais específicos do ensino da língua estrangeira. Dos vários aspetos considerados para o efeito, houve um que mereceu a nossa especial atenção, pois revelou-se recorrente ao longo de todas as aulas observadas, referimo-nos portanto ao tratamento do erro. O erro é algo que ocorre, inevitavelmente, com frequência na aprendizagem de uma língua estrangeira e pode pôr em causa a própria aprendizagem do aluno, no que concerne principalmente ao desenvolvimento das competências inerentes às produções oral e escrita. Numa tentativa de dar resposta à questão iminente que se coloca “de que forma?”, tal facto sucede porque os alunos ao produzirem um erro (principalmente através da oralidade) sentem que podem correr o risco de serem objetos de humilhação por parte dos colegas ou sofrerem algum comentário imbuído de um reforço negativo por parte do professor. Qualquer um destes aspetos pode desencadear em certos alunos alguma insegurança e restringir exponencialmente a sua participação ao longo das aulas, fatores contraproducentes a um processo efetivo de ensino-aprendizagem. Para evitar que tal aconteça, o professor deve fazer os possíveis para aumentar a confiança e a autoestima dos alunos e não o inverso.

Tendo em vista a observação do tratamento do erro de uma forma mais concreta e com o intuito de retirar algumas ilações que se revelassem produtivas quanto à nossa preparação para uma leção efetiva, elaborámos uma grelha de observação para o efeito, tendo como base as sugestões de Wajnryb (Anexo 2). Com a aplicação desta grelha, pretendia-se aferir sobretudo os tipos de erro cometidos pelos alunos, a reação

da professora aos erros e a reação dos alunos perante os erros. Em relação aos tipos de erro cometidos pelos alunos, verificámos que, na sua maioria, trataram-se de erros gramaticais, com uma influência predominante da língua 1 (português), tendo-se observado inclusivamente, nalguns casos, transferência da língua 1 aquando da proferição das palavras em “espanhol”, cujo resultado final evidenciou um tipo de produção geralmente denominado como “portunhol”. Em seminário foi-nos possível concluir que estas situações ocorriam com mais frequência nas aulas de Espanhol (em comparação com outras línguas estrangeiras), devido à proximidade linguística com o português (língua 1 dos alunos) e que, paralelamente, faziam parte do estágio correspondente ao sistema linguístico, denominado por interlíngua⁴, no qual os alunos se encontram ao longo do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e cujo feedback do professor é de cariz fundamental, no sentido de ajudar os alunos a adquirir as formas corretas da língua meta, tal como nos diz Jeremy Harmer:

Errors are part of the students' **interlanguage**, that is the version of the language which a learner has at any one stage of development, and which is continually reshaped as he or she aims towards full mastery. When responding to errors teachers should be seen as providing feedback, helping that reshaping process rather than telling students off because they are wrong. (2004: 100)

Quanto à reação da professora aos erros, destacamos três dos parâmetros observados e que dizem respeito à correção dos mesmos, se foram ou não corrigidos e o momento em que ocorreram as correções, e o método utilizado pela professora para as correções. Pudemos constatar que os erros foram, na sua maioria, corrigidos simultaneamente à sua produção, exceto um que foi corrigido no final da atividade e outro que nunca chegou a ser corrigido. No que concerne ao método utilizado para a correção, a professora corrigiu-os sempre oralmente, tendo apenas dado exemplos num dos casos. A reflexão que ocorreu *a posteriori* relativamente a estes parâmetros culminou na crença de que os momentos de correção foram oportunos, uma vez que não se verificaram perdas de comunicação, aspeto que jamais pode ser descurado pelo professor. Além disso, consideramos que talvez fossem necessários exemplos em todos

⁴ A interlíngua é um sistema próprio de cada aluno, rege-se pelas suas próprias regras e encontra-se entre a língua 1 do aprendente e a língua meta.

os casos, juntamente com a correção por escrito, no sentido de tentar aumentar a eficácia da correção que, embora possa ser comprovada na altura, é impossível ter a garantia de que os alunos não tornarão a repetir o mesmo erro no futuro. No que toca à reação dos alunos perante os erros, em nenhuma das ocorrências se verificou a autocorreção nem a heterocorreção. Em seminário, reconheceram-se os benefícios da autocorreção dos alunos em prol não só de uma aprendizagem mais efetiva, mas também pela sua contribuição para uma maior assimilação por parte dos alunos em relação às formas corretas, dando origem a que os erros não se repitam no futuro.

Importará referir, ainda neste subcapítulo, que as aulas observadas nesta turma (8.º C), após a reflexão dos dados recolhidos, levaram-nos a fazer duas sugestões à orientadora. A primeira reporta-se à mudança da planta da sala de aula, cuja intenção seria a de separar alunos com um comportamento mais agitado e conversador, no sentido de promover a participação regrada de todos os alunos, visando um melhor aproveitamento dos mesmos, assim como o bom funcionamento da aula em geral. Esta sugestão foi bem recebida pela orientadora e acabou por ser posta em prática, revelando resultados bastante positivos. A segunda sugestão diz respeito ao registo do sumário na própria aula, uma vez que a orientadora escrevia, sem exceção, todos os sumários na aula seguinte. Consideramos que o sumário deve ser registado na própria aula, no início ou no fim da mesma, como forma de introduzir os conteúdos ou de os sintetizar respetivamente. Inclusive, muitos autores defendem que o sumário quando é registado no final da aula deve ser feito em conjunto com os alunos, como forma de exercício. Quanto a esta sugestão, a orientadora referiu que era válida, no entanto iria manter o seu método, ou seja, escrever o sumário na aula seguinte, algo que se veio a verificar ao longo de todo o ano letivo.

4. LECIONAÇÃO NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM INGLÊS

Ao longo deste capítulo daremos conta das principais atividades desenvolvidas durante a leção nas disciplinas de Inglês e Espanhol, no âmbito específico da PES, enquadradas nas respetivas unidades didáticas, atribuindo, naturalmente, um foco especial ao trabalho colaborativo

4.1. As primeiras aulas (11.º B)

Após o período de observação, que se revelou essencial na preparação para a prática letiva, deu-se início ao período de lecionação. As primeiras aulas, lecionadas no 11.º B, provocaram-nos alguma insegurança e ansiedade, porque observar e lecionar são ações completamente distintas, uma vez que na observação de aulas não corremos riscos e não estamos a ser avaliados diretamente pelas nossas orientadoras que observam, atentamente, todos os nossos passos. Tendo perfeita consciência desta situação, a orientadora sugeriu que deveria lecionar duas aulas introdutórias, que serviriam também para confrontar os medos e inseguranças criados e que permitiriam uma adaptação entre os alunos e o professor estagiário.

As duas aulas, de noventa minutos cada, subordinadas ao tópico '*It's a consuming society*', enquadradas no domínio de referência 'O jovem e o consumo' (Moreira *et al.*, 2001: 24), foram ministradas no primeiro período. Ao planificar estas duas aulas (Anexos 3 e 4), tentámos conceber atividades que envolvessem o mais possível uma aprendizagem efetiva obtida através do trabalho colaborativo, uma vez que não poderíamos desperdiçar uma oportunidade não só de aplicar o tema central subjacente a este relatório, mas também de tomar contacto com a dinâmica desenvolvida pelos alunos através da realização de atividades em grupo, uma vez que até à data ainda não tinha sido possível observá-las. Para tal, considerámos que seria fundamental ter uma perceção do envolvimento dos alunos aquando da realização desse tipo de atividades que iriam ser, seguramente, uma constante ao longo da prática letiva levada a cabo por mim. Uma vez que a inovação é um conceito cada vez mais presente no processo de ensino-aprendizagem em geral, tentámos incluí-lo no desenvolvimento das atividades destas duas aulas, através da criação de grupos de trabalho que se iriam manter inalterados durante as duas aulas, do início ao fim de cada uma delas. A principal intenção, além da tentativa de inovar, foi a de tentar que os alunos estabelecessem uma interdependência positiva entre eles, que lhes permitisse trabalhar em conjunto de uma forma mais colaborativa e eficaz (Collazos e Mendoza, 2006: 66), tornando os grupos, desse modo, ativos e funcionais, tal como advoga Soller (2001: 1-2).

A primeira aula iniciou-se com uma atividade que teve a função de *Lead-in* e visou essencialmente a introdução do tópico e suscitar a curiosidade e interesse dos alunos, apelando à sua criatividade e espírito crítico. Com este fim, foi projetado um slide com várias imagens de anúncios publicitários feitos por celebridades (Anexo 5), seguido de algumas questões colocadas aos alunos no sentido de fazê-los refletir criticamente acerca da linguagem específica da publicidade, da técnica persuasiva utilizada na mesma e também nos motivos que levam as empresas a contratar celebridades para publicitarem os seus produtos e o efeito que tal ação provoca no público alvo em geral.

Depois de introduzido o tópico, e antes de passar à atividade seguinte, foram criados os grupos que se iriam manter até ao final da aula seguinte. Em seguida, foi-lhes dado a conhecer as instruções para a realização da próxima atividade (anexo 6), um *running dictation*, a qual compreendia, como principais objetivos, a introdução de quatro textos (Anexos 7, 8, 9 e 10) relacionados com a publicidade e o consumo (um para cada grupo) e, paralelamente, desenvolver as competências de compreensão oral e de ortografia dos alunos. Este ditado foge à tipologia tradicional dos ditados, que corresponde à leitura de um texto pelo professor e à escrita do mesmo pelos alunos, o que provoca, na maioria das vezes, desinteresse e desmotivação nos aprendentes. Logo, a intenção em aplicar um *running dictation*, foi precisamente a de envolver e motivar, o máximo possível, os alunos para a sua concretização. Os quatro textos foram colados na parede, em quatro sítios diferentes, longe de cada grupo. Para realizar a atividade, um elemento de cada grupo teve de correr até ao texto, memorizá-lo e transmiti-lo oralmente a outro elemento do grupo correspondente, que por sua vez escreveu o que lhe foi ditado. No final de cada parágrafo, ambos os elementos deram a vez a outros dois colegas para desempenhar as duas funções respetivas e assim sucessivamente até ao final do texto.

Após o ditado, passou-se à tarefa seguinte que consistiu na heterocorreção dos mesmos, na qual cada grupo corrigiu um ditado de outro grupo. Considerámos relevante desenvolver esta tarefa, uma vez que ela atribui um certo poder aos alunos, tendo em conta que assumem o papel do professor (quem por norma corrige), algo que motiva os alunos, ao mesmo tempo que lhes é imbuída uma responsabilidade acrescida presente em qualquer correção de um trabalho desenvolvido por alunos. Essa responsabilidade acrescida não ocorreu ocasionalmente e sim de forma intencional, no sentido de fazer

com que os alunos desenvolvessem esta competência social inerente ao trabalho colaborativo eficaz.

A aula terminou com a sistematização de cada grupo das ideias principais do seu respetivo texto, com o objetivo de serem apresentadas e discutidas posteriormente na aula seguinte, uma vez que, tal como foi anteriormente referido, seria uma continuação desta aula. O sumário foi registado no final, tal como aconteceu em toda a nossa prática letiva, e foi feito em conjunto com os alunos, como forma de exercício e com o intuito de sintetizar os conteúdos abordados ao longo da sessão. Dever-se-á assinalar que a aula correu de acordo com o previsto, os alunos estiveram bastante envolvidos em todas as atividades, fazendo apenas uma pequena ressalva que diz respeito a heterocorreção dos ditados; a atividade em si revelou-se produtiva, mas demorou demasiado tempo, talvez pela extensão dos textos, aliada à falta de prática dos alunos na execução deste tipo de tarefa.

A segunda aula, lecionada na mesma semana que a primeira, teve como introdução uma atividade realizada em plenário na qual os alunos recordaram os conteúdos abordados na lição anterior, com o objetivo de dar continuidade à última tarefa realizada que visava reunir as ideias principais dos textos e apresentá-las aos restantes grupos, dando origem a uma discussão crítica das mesmas. Os textos abordavam temas centrados nas estratégias de marketing e no consumo relacionados com o facto dos jovens pertencerem ao grupo demográfico preferido do mundo da publicidade e com a solidariedade posta em prática das grandes marcas da denominada *fast food* como a McDonald's e a Coca-Cola e a contribuição da difusão desse tipo de produtos para a obesidade infantil. Uma vez que estávamos perante jovens com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos, estes temas pareceram-nos indicados para uma discussão crítica feita por eles, guiada por mim através de perguntas específicas relacionadas com cada texto (ver Anexo 4), tendo em conta que à partida se iriam identificar com eles, por pertencerem ao grupo demográfico em questão, e também porque seguramente teriam algo a dizer sobre o assunto que gostariam de partilhar e dar a conhecer aos colegas. Esta *class discussion* que se revelou bastante significativa e até surpreendentemente positiva pela argumentação e pelas ideias críticas muito bem expostas pelos alunos, aliou-se na perfeição a uma das finalidades pretendidas na aprendizagem da língua estrangeira, referimo-nos obviamente ao desenvolvimento das competências da oralidade. As ideias críticas apresentadas pelos

alunos relacionaram-se essencialmente com a sua opinião em relação aos assuntos abordados pelos textos. Consideramos que o facto dos alunos terem sistematizado as ideias principais dos textos previamente, discutindo-as em grupo, e só depois expostas à turma e discutidas em plenário, possibilitou e contribuiu para o sucesso evidenciado da atividade, pois ao discutirem as ideias primeiro em grupo aliviou a insegurança sentida por alguns alunos, uma vez que se sentem extremamente expostos e pressionados quando lhes é pedido para manifestarem a sua opinião. Para levar a cabo o método aplicado nesta atividade, tivemos em conta o que nos sugere Jeremy Harmer quando nos diz que:

One of the reasons that discussions fail (when they do) is that students are reluctant to give an opinion in front of the whole class, particularly if they cannot think of anything to say and are not, anyway, confident of the language they might use to say it. many students feel extremely exposed in discussion situations. The 'buzz group' is one way in which a teacher can avoid such difficulties. All it means is that students have a chance for quick discussions in small groups before any of them are asked to speak in public. Because they have a chance to think of ideas and the language to express them with before being asked to talk in front of the whole class, the stress level of that eventual whole-class performance is reduced. (2004: 272)

Esta segunda aula terminou com uma atividade que envolvia a criação de um anúncio publicitário por cada grupo e apresentação oral do mesmo à turma, de um produto pouco convencional (Anexo 11), no qual se pretendia que fosse convincente e apelativo, transmitindo a ideia de que se tratava de um produto necessário e com utilidade. O objetivo principal desta tarefa traduziu-se pela aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo das duas aulas sobre o tópico, neste caso, a publicidade e o consumo, juntamente com o desenvolvimento das competências orais e de escrita através do trabalho colaborativo. Para que os grupos pudessem criar um anúncio com sucesso, foram-lhes facultadas as instruções por escrito (Anexo 12), de uma forma clara e concisa, sem informação desnecessária que lhes pudesse gerar alguma confusão quanto à elaboração do mesmo e, após a entrega das mesmas, certificámo-nos de que os grupos estavam esclarecidos em relação ao que lhes era pedido. (Scrivener, 2005: 90-91).

As duas aulas funcionaram muito bem. Os alunos estiveram sempre envolvidos em todas as atividades, demonstrando sempre uma interdependência positiva, observada através de uma interação constante e produtiva, na qual evidenciaram vários momentos de negociação de significados no sentido de alcançarem a compreensão do que estava a ser exposto e na tomada de decisões (nomeadamente na criação do anúncio). Verificou-se também uma colaboração equitativa ao longo da realização das várias atividades levadas a cabo nas duas aulas e, por último, mas não menos importante, foram desenvolvidas competências sociais intrínsecas ao trabalho colaborativo, como a responsabilidade, a tolerância, o respeito e a gestão de conflitos. Todos estes fatores contribuíram, inequivocamente, para uma aprendizagem colaborativa eficaz, atestada com o sucesso dos anúncios publicitários criados, tarefa final das duas aulas, na qual os alunos demonstraram claramente os conteúdos abordados, ilustrados por uma componente divertida, o que revela que os mesmos gostaram da atividade, algo pretendido, uma vez que a aprendizagem deve ser alcançada através da motivação e do interesse presentes nos alunos ao longo de todo o seu processo.

4.2. Unidade didática: *Healthy world* (7.º G)

A unidade didática: *Healthy world*, foi lecionada no segundo período ao 7.º G e foi desenvolvida ao longo de quatro aulas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos. Embora tivessem sido realizadas algumas atividades ao longo das várias sessões através do trabalho colaborativo, tema central deste relatório, esta unidade não se reflete como um bom exemplo da aplicação do mesmo, uma vez que o objetivo inicial pressupunha pôr em prática um número bastante superior de atividades que incluíssem uma aprendizagem mais colaborativa, algo que não foi possível concretizar. Este acontecimento justifica-se, essencialmente, por dois aspetos, o primeiro diz respeito ao facto da sala de aula onde decorreram as sessões ser um contentor pequeno, sem as condições de uma sala ‘normal’, pois a escola encontrava-se em obras tal como referido no capítulo 2 e com a agravante de se tratar de uma turma relativamente grande com cerca de vinte e oito alunos. Esta realidade restringia a efetividade do trabalho em grupo, uma vez que os alunos estavam praticamente em ‘cima uns dos outros’, devido à falta de espaço, e tratando-se de um número elevado de alunos de 7.º ano, com doze

anos na sua maioria, ao serem colocados juntos para trabalhar em grupo, o barulho e a conversa aumentavam exponencialmente, o que prejudicava não só o bom funcionamento da aula da turma em questão, mas também das outras aulas que decorriam em contentores contíguos, uma vez que, além de pequenos, os contentores faziam eco. O segundo aspeto, contribuinte para a dificuldade da aplicação do trabalho colaborativo em mais atividades, prende-se ao facto da unidade em questão ser bastante grande em termos de conteúdos, principalmente gramaticais, e que, por motivos de calendarização e de cumprimento do programa, tiveram de ser, cabalmente, lecionados ao longo das seis aulas estipuladas para o efeito.

Apesar de todos estes constrangimentos, a unidade didática foi lecionada na sua totalidade e interessará dar conta de algumas atividades que gostaríamos de destacar, assim como o momento de avaliação formal da unidade, através da aplicação de um teste, posto em prática após a leção da mesma e com o intuito de testar os vários conteúdos abordados. A primeira atividade diz respeito, precisamente, à introdução da unidade. Para tal, e uma vez que se trata do ensino de língua e cultura estrangeiras, a cultura não podia ser, de forma alguma, descurada. Assim sendo, optámos por introduzir o tema central da unidade, a alimentação saudável, recorrendo à arte de uma forma apelativa, mais propriamente à projeção de imagens de alimentos retratados em quadros mediáticos (Anexo 13) de pintores sobejamente conhecidos e reconhecidos pelo público em geral. Desta forma, foi possível suscitar a motivação e o interesse dos alunos para a temática a ser desenvolvida, ativar os conhecimentos previamente adquiridos pelos mesmos acerca do tópico e alargar os seus conhecimentos culturais através das imagens exibidas ao mesmo tempo que foi introduzido vocabulário específico da unidade (Harmer, 2004: 134-135). A atividade seguinte que aqui damos conta é talvez a que melhor ilustra o trabalho colaborativo realizado ao longo desta unidade, referimo-nos, de resto, à tarefa final da mesma (*project*), que consistiu da elaboração de um cartaz, a pares, com sugestões saudáveis dirigidas à cantina da escola e posterior apresentação oral das mesmas à turma. Esta tarefa final teve como apoio um guião (Anexo 14) com diretrizes que serviram como base para a sua concretização e visou não só a consolidação e aplicação dos conteúdos abordados ao longo da unidade, evidenciando uma aprendizagem efetiva, mas também o desenvolvimento das competências orais dos alunos de uma forma autêntica, indo ao encontro da descrição feita por Jim Scrivener acerca deste tipo de tarefa:

Projects are usually **task-oriented** rather than language-oriented; in other words, the learners focus on doing something practical rather than directly on studying language. They typically involve learners in decisions about precisely what is done and how to do it, as well as in collecting information, solving problems and presenting the final outcome as a written or performed presentation. The planning, decision-making, ideas-collecting, structuring, discussion, negotiation, problem-solving, etc. are all an integral part of the work. The language learning arises from learners having a reason to communicate authentically in English to achieve a specific goal. (2005: 364)

Como sugere o autor, os alunos ao desenvolverem um projeto embarcam num processo que envolve planificar, reunir informação, estruturar, discutir, tomar decisões, negociar e resolver problemas. Todas estas características coadunam-se categoricamente com as características intrínsecas ao trabalho colaborativo desenvolvido a pares e/ou em grupos, algo que é corroborado por Jim Scrivener ao acrescentar que:

Most projects will work best if undertaken by small groups [...]. Individuals could do one, but it can be isolating, and learners on their own tend to lose motivation and focus as time goes on. Working together provides mutual support and a wider range of ideas. (2005: 365)

Sendo a avaliação um dos parâmetros que compõem a PES, foi-nos sugerido pela orientadora aplicar um teste escrito de avaliação formal (Anexo 15), para testar os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade didática lecionada, tendo ficado estipulado que a elaboração e respetiva correção do mesmo fariam a nosso cargo. Importará referir que ao elaborar o teste aplicámos as sugestões preconizadas por Jeremy Harmer, que nos diz o seguinte:

Achievement tests only work if they contain item types which the students are familiar with. This does not mean that in a reading test, for example, we give them texts they have seen before, but it does mean providing them with similar texts and familiar task

types. If students are faced with completely new material, the test will not measure the learning that has been taking place [...]. (2004: 321)

Com estes princípios em mente, elaborámos um teste cujos conteúdos, assim como a tipologia de exercícios presentes no mesmo, fossem familiares aos alunos através da sua abordagem e aplicação ao longo da unidade. O teste seguiu a estrutura sugerida e utilizada pela orientadora e foi dividido em quatro grupos. No primeiro grupo testou-se vocabulário referente à alimentação e ao meio ambiente. No segundo grupo testou-se a compreensão leitora através da leitura e perguntas de interpretação de um texto dedicado aos hábitos saudáveis. O terceiro grupo foi dedicado a um conjunto de exercícios gramaticais para testar a competência gramatical dos alunos. E, por último, o quarto grupo permitiu avaliar a expressão escrita dos alunos através da elaboração de um pequeno texto sobre conselhos saudáveis acerca dos hábitos alimentares e do ambiente.

4.3. Unidade didática: *The future is now* (11.º B)

A unidade didática: *The future is now*, enquadrada no domínio de referência ‘O mundo do trabalho’ (Moreira *et al.*, 2001: 25), foi ministrada ao 11.º B ao longo de quatro blocos de noventa minutos cada, no terceiro período. Ao contrário do que sucedeu na unidade lecionada ao 7.º G, referimo-nos ao facto de não terem sido desenvolvidas mais atividades que envolvessem o método colaborativo como intencionávamos inicialmente, esta unidade que descrevemos neste subcapítulo esteve repleta de atividades realizadas através do trabalho colaborativo. Ao planificar esta unidade, o nosso objetivo primordial foi abordar um ou mais temas por sessão, intrínsecos ao domínio de referência em questão, em vez de nos cingirmos a um único tópico em toda a unidade. Esta intenção teve como base dar a conhecer o máximo possível, tendo em conta o tempo limitado para o efeito, as diferentes realidades do mundo do trabalho atual, numa tentativa de ajudar os alunos a preparar e encontrar um percurso profissional que se adequasse às suas expectativas de futuro, tal como é referido no Programa de Inglês do Ensino Secundário:

O domínio de referência “O Mundo do Trabalho” procura estimular uma reflexão sobre as constantes alterações a nível laboral, que obrigam a uma actualização contínua de conhecimentos, numa dinâmica de aprendizagem permanente. Sensibilizar e preparar os jovens para esta nova concepção de trabalho, com a consequente internacionalização e flexibilização do emprego, e para a diversidade de percursos formativos e profissionais, ajudá-los-á a problematizar o seu itinerário pessoal e vocacional e os seus projectos futuros. (Moreira *et al.*, 2001: 19)

A par com este objetivo supramencionado designámos outros objetivos que, de resto, estão relacionados com a oportunidade de facultar aos alunos o contacto com realidades linguísticas e culturais diversificadas, de modo a assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativas e socioculturais, fundamentadas em atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e de abertura e respeito pela diferença (Moreira *et al.*, 2001: 2), e que foram alcançados através de uma aprendizagem essencialmente colaborativa.

A primeira sessão da unidade, a qual será descrita mais pormenorizadamente neste relatório, centrou-se no empreendedorismo, tal como se pode verificar no respetivo plano de aula (Anexo 16), a segunda sessão foi dedicada ao *gap year* e ao voluntariado, na terceira foram abordadas duas realidades distintas do mundo laboral: as *dream companies* e o trabalho infantil, e na última sessão foram feitas as apresentações orais dos grupos correspondentes à tarefa final (*project*) da unidade didática.

A primeira atividade da primeira aula teve a função de *Lead-in* e visou essencialmente a introdução do tema central da unidade, suscitar a motivação nos alunos e ativar os seus conhecimentos previamente adquiridos acerca do mesmo, apelando às suas capacidades de dedução lógica e de opinião crítica. Com este fim, foram entregues aos alunos metades de citações famosas relacionadas com o trabalho em geral com o intuito de que os mesmos encontrassem a respetiva metade da sua citação. Após a união das citações, os alunos argumentaram, numa pequena *class discussion*, o significado das mesmas e se estavam ou não de acordo com as aferições apresentadas. De seguida, promoveu-se a aprendizagem colaborativa através de uma atividade realizada em grupo (Anexo 17), que implicou, fundamentalmente, identificar algumas ocupações e/ou ideias de negócio empreendedoras e manifestar a sua opinião acerca das mesmas. Para tal, cada grupo recebeu uma imagem que retratava uma

ocupação/ideia de negócio empreendedora, juntamente com algumas perguntas relacionadas com a mesma, no sentido de orientar os alunos para o que se pretendia, isto é, comunicarem uns com os outros, promovendo a interação e o trabalho colaborativo, através de uma interdependência positiva que culminasse numa exposição final em comum das opiniões partilhadas por cada grupo. Com o objetivo de continuar a fornecer o *input* intrínseco a qualquer conteúdo lecionado e necessário a uma aprendizagem efetiva, passámos à realização da atividade seguinte centrada num texto autêntico (Anexo 18) que retratava uma ideia empreendedora desenvolvida por um jovem universitário, com o qual os alunos se identificaram, devido ao facto de se encontrarem na mesma faixa etária que a personagem principal do texto, por ser algo real (material autêntico) e também porque se tratava de um produto muito usado pelos jovens em geral. Todos estes fatores contribuíram para a geração de um interesse e envolvimento pretendidos ao longo da realização das atividades inerentes ao texto. A atividade de pré-leitura, que antecedeu à leitura efetiva do texto, consistiu da definição de empreendedor e posterior seleção das três principais características que alguém deve possuir para ser um empreendedor bem sucedido, seguindo-se a partilha da opinião dos alunos acerca dessas mesmas características em plenário e se cada um deles tinha perfil para ser um empreendedor com sucesso. Esta atividade de pré-leitura revelou-se essencial não só porque preparou os alunos para o assunto principal do texto, mas também porque lhes facultou uma focagem essencial no conteúdo do mesmo, que auxiliou na sua posterior compreensão (Scrivener, 2005: 187). Durante a leitura do texto, os alunos realizaram a pares atividades de *while-reading* correspondentes à interpretação do mesmo. Nestas atividades, os alunos tiveram que, através da interdependência positiva, da negociação de significados e do espírito de ajuda, escrever as frases correspondentes no início de cada parágrafo do texto, preencher uma tabela com informação do mesmo e descobrir os sinónimos para as palavras dadas. Dando seguimento ao tema, optámos por incluir o vídeo pela primeira vez nesta turma com a intenção de manter a motivação dos alunos, uma vez que a maioria demonstra um aumento do nível de interesse quando têm a oportunidade de visionar a linguagem a ser usada ao mesmo tempo que a ouvem, facto que vai influenciar a sua compreensão (Harmer, 2004: 282). Além disso, o vídeo permite que os alunos adquiram uma consciência cultural mais precisa, que vai para além da que é adquirida na sala de aula. Esta consciência cultural é obtida através de informação recolhida e que pode estar relacionada com pequenos pormenores, como a roupa que os intervenientes do vídeo vestem, assim como os gestos e a entoação

manifestados à medida que vão falando (idem). A atividade que aqui descrevemos (Anexo 19), tal como a de leitura previamente descrita, incluiu, no seu cômputo geral, atividades de pré, durante e pós-visionamento, ao longo das quais os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver as competências de produção e compreensão oral. Ainda nesta aula, já no final, os alunos receberam o guião correspondente à tarefa final (*project*) da unidade (Anexo 20) que visava a implementação do trabalho colaborativo e consistia na criação e posterior apresentação oral de uma ideia empreendedora de negócio desenvolvida em pequenos grupos. Além da apresentação oral, cada grupo tinha de criar um pequeno questionário que seria respondido pelos restantes colegas da turma após cada apresentação, com o intuito de testar a compreensão/atenção dos mesmos face ao que tinha sido exposto. Todos os grupos aderiram bem a esta ideia de complementar o seu trabalho com a responsabilidade (competência social intrínseca ao trabalho colaborativo) de criar um pequeno questionário sobre a sua apresentação, tal como podemos verificar no exemplo que incluímos (ver Anexo 21).

Em relação à segunda aula lecionada no âmbito desta unidade, que incidiu nos temas *gap year* e voluntariado, daremos conta de uma atividade que, uma vez mais, evidencia o trabalho colaborativo, referimo-nos à atividade de escrita colaborativa em pequenos grupos (Anexo 22) e que teve como base, aquando da sua conceção, a aplicação do *input* adquirido ao longo da sessão acerca dos temas abordados, assim como o desenvolvimento das competências de produção escrita dos alunos. Para realizar esta atividade, os alunos tiveram de elaborar um texto onde descreveram uma experiência de voluntariado que gostariam de pôr em prática durante um *gap year*, antes de ingressarem na faculdade.

Da terceira aula, dedicada a duas realidades distintas do mundo laboral: as *dream companies* e o trabalho infantil, contemplaremos a atividade de grupo (Anexo 23) que foi realizada através da aplicação do trabalho colaborativo e teve como objetivo complementar fazer com que os alunos tomassem consciência desta dura realidade e que pensassem criticamente e de uma forma reflexiva acerca do tópico. Para tal, foram distribuídos diferentes factos relacionados com o trabalho infantil a cada grupo com uma série de perguntas que permitissem guiá-los no sentido de reunirem as principais informações disponibilizadas e de formarem opiniões válidas acerca das mesmas com o intuito de as poderem transmitir, posteriormente, aos restantes colegas da turma,

gerando-se desta forma uma *class discussion*, que resultou num momento de grande interação entre todos em torno do tema.

A quarta, e última sessão, foi dedicada às apresentações orais da tarefa final realizada em pequenos grupos heterogêneos, a nível de proficiência linguística, de dois ou três elementos cada. Nesta tarefa, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar colaborativamente, o que culminou numa aprendizagem efetiva, e isso manifestou-se na qualidade e criatividade demonstradas nas várias apresentações, ou não fosse este um dos métodos de aprendizagem interativa mais gratificantes com a benesse de ser partilhado com os restantes colegas da turma. As competências sociais inerentes ao trabalho colaborativo, como o respeito pela opinião dos colegas, a gestão de eventuais conflitos na elaboração do trabalho e a responsabilidade de apresentar um trabalho completo e bem executado, foram desenvolvidas e demonstradas ao longo da realização desta tarefa, tal como podemos confirmar na avaliação qualitativa da grelha de observação elaborada para registar o desempenho dos grupos de trabalho (Anexo 24).

Todas as atividades realizadas por esta turma, através da dinâmica que envolveu o trabalho colaborativo, visaram uma aprendizagem efetiva da língua e cultura estrangeiras e um desenvolvimento das competências sociais dos alunos, utilizando para o efeito uma abordagem comunicativa potenciadora de uma interação significativa e constante. No entanto, importa ressaltar que esta turma executou todas as tarefas propostas, integradoras do modelo colaborativo, de uma forma efetiva, manifestando desde sempre competências sociais bem desenvolvidas. Acreditamos, com veemência, que tal constatação deve-se ao facto dos alunos desta turma possuírem um bom nível de proficiência linguística em relação ao Inglês (na maioria dos casos) e de evidenciarem uma relação saudável de cumplicidade entre eles, que pode ser observada dentro e fora da sala de aula, algo que contribui de forma bastante positiva para o processo de ensino-aprendizagem.

5. LECIONAÇÃO NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM ESPANHOL

5.1. Unidade didática: *Costumbres* (8.º C)

O 8.º C foi uma turma que apresentou alguns desafios na aplicação do trabalho colaborativo, não só pelo facto dos alunos não estarem habituados a trabalhar através desta dinâmica, mas também por terem aulas num contentor, o que limitava bastante em termos de espaço, embora neste caso não tenha sido tão complicado como no 7.º G, uma vez que o número de alunos da turma era bastante inferior. No entanto, e apesar das vicissitudes encontradas, foi possível realizar o trabalho colaborativo com sucesso, tal como daremos conta doravante.

A unidade didática: *Costumbres*, incluiu dois temas centrais, a família e os costumes espanhóis, e foi ministrada no segundo período ao longo de cinco blocos de noventa minutos cada, culminando na aplicação de um teste de avaliação formal. Ao longo da unidade foram também abordados vários conteúdos gramaticais através do método indutivo, defendido por vários autores como sendo o mais eficaz, e que se traduz por uma estratégia cognitiva de aprendizagem que recorre ao conhecimento próprio, linguístico ou conceptual para extrair hipóteses explícitas sobre as formas linguísticas (Ministério de Educação, 1991a: 32), contribuindo, assim, para que os alunos possam inferir de maneira efetiva e permanente as regras quanto à forma e ao uso dos diferentes conteúdos gramaticais. Para exemplificar a teoria supramencionada posta em prática, concomitante com a aplicação do trabalho colaborativo, destacaremos a segunda aula lecionada no âmbito desta unidade que se centrou na forma, no uso e nos respetivos marcadores temporais do *pretérito perfecto* (verbos regulares e irregulares) e, tal como podemos verificar no plano de aula (Anexo 25), praticamente todas as atividades foram realizadas a pares ou em grupo. A aula começou com uma pequena atividade de introdução do tema que serviu também para ativar os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos acerca do mesmo, apelando às suas capacidades de dedução. De seguida, recorreu-se ao manual de Espanhol⁵ adotado, uma vez que tinha sido estipulado que o seu uso ao longo da prática letiva era obrigatório, para a leitura e

⁵ *Español en marcha 2*, da Editora SGEL.

interpretação de um texto que relatava acontecimentos já ocorridos e no qual os alunos podiam ter um contacto com a forma e o uso do *pretérito perfecto*. A atividade de interpretação foi realizada a pares, dando início à aprendizagem colaborativa levada a cabo ao longo de toda a sessão. Nas três atividades seguintes, realizadas na sua maioria a pares, os alunos tinham de identificar os verbos e o respetivo tempo verbal do texto da atividade anterior e inferir, através do método indutivo, a forma e o uso do *pretérito perfecto* (Anexo 26). Para aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos sobre o tempo verbal em estudo nesta aula, optámos por incluir um conjunto de atividades colaborativas realizadas em pequenos grupos que se mantiveram inalterados até ao final da sessão e que incluíram o visionamento de um videoclipe, que lhes permitiu relacionar a letra da canção presente na ficha de trabalho com a pronúncia da mesma por falantes nativos e conhecer e aprofundar aspetos culturais transmitidos através do mesmo, com atividades de pré, durante e pós-visionamento, ao longo das quais os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver as competências de compreensão oral, durante o visionamento do videoclipe, e de expressão escrita, neste caso, durante a atividade de pós-visionamento, na qual os alunos tiveram de escrever colaborativamente a última estrofe da canção (Anexo 26). Ao formar os grupos considerámos um fator relevante para que fossem funcionais no sentido de produzir uma aprendizagem efetiva. Para tal, juntámos alunos com níveis de proficiência do Espanhol heterogêneos (estratégia que aplicámos ao longo de toda a prática letiva nesta turma), ou seja, alunos mais fracos com alunos mais fortes, o que acabou por funcionar como fator dinamizador do apoio pretendido entre os elementos do grupo e permitiu uma melhor relação e integração dos vários alunos, assim como um desenvolvimento das suas competências sociais, uma vez que os alunos não estavam, claramente, habituados a este método de trabalho, referimo-nos, obviamente, ao modelo colaborativo. Importará referir que o reforço positivo da nossa parte esteve sempre presente e revelou-se uma contribuição fulcral para o aumento da autoestima dos alunos, ao mesmo tempo que possibilitou a eliminação de barreiras e de outros fatores restritivos inibidores do interesse em aprender e participar. A última atividade desta aula foi considerada ainda como atividade de pós-visionamento e teve como objetivo principal identificar os falsos amigos presentes na canção e o seu respetivo significado. Pareceu-nos pertinente este tipo de atividade, tendo em conta que o “portunhol” era frequentemente utilizado pelos alunos. Deste modo, facultou-se a possibilidade de assimilarem o verdadeiro significado dos falsos amigos em questão, prevenindo a sua futura utilização de forma errada.

Afigura-se-nos registar que esta foi uma aula bastante completa, pois a forma como foi concebida permitiu o desenvolvimento das quatro *destrezas*, duas recetivas (compreensão oral e escrita) e duas produtivas (produção oral e escrita), integradas no ensino do Espanhol como língua estrangeira, ao mesmo tempo que promoveu a interação oral e escrita e a mediação ao longo da realização das atividades colaborativas, que contribuíram para o desenvolvimento das competências interpessoais dos alunos. Não esquecendo uma questão importante e curiosa que se prende com o facto de se tratar de uma aula de conteúdos gramaticais. Todos estes fatores levam-nos a concluir que é possível realizar uma aprendizagem efetiva misturando a gramática com atividades que proporcionem o desenvolvimento de todas as competências comunicativas, de uma forma interativa e através do trabalho colaborativo.

Tal como no Inglês, tinha de ser posto em prática um momento de avaliação formal na disciplina de Espanhol. Para tal, a orientadora sugeriu que fosse aplicado um teste escrito de avaliação no final desta unidade didática (Anexo 27), para testar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da mesma, tendo ficado estipulado que a elaboração e respetiva correção do teste seria da nossa responsabilidade. Com este fim, elaborámos um teste cujos conteúdos, assim como a tipologia de exercícios presentes no mesmo, fossem familiares aos alunos através da sua abordagem e aplicação ao longo da unidade. O teste seguiu a estrutura sugerida e utilizada pela orientadora e foi dividido em quatro grupos. No primeiro grupo testou-se a compreensão oral. No segundo grupo testou-se a compreensão leitora através da leitura e perguntas de interpretação de um texto dedicado à família. O terceiro grupo foi dedicado a um conjunto de exercícios gramaticais para testar a competência gramatical dos alunos. E, por último, o quarto grupo permitiu avaliar a expressão escrita dos alunos através da elaboração de um pequeno texto sobre a descrição de um dia passado com a família.

5.2. Unidade didática: *Antes y ahora* (8.º C)

A conceção desta unidade didática assentou, tal como todas as unidades lecionadas ao longo da PES, no paradigma metodológico comunicativo, uma vez que este privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro de

aprendizagem (Ministério de Educação, 1991a: 5), característica patente na interação promovida através de uma aprendizagem colaborativa eficaz.

A unidade em questão foi lecionada ao longo de quatro blocos de noventa minutos cada, no terceiro período, e incluiu dois temas centrais, os espaços e serviços típicos de uma cidade e os meios de transporte. Ao longo da unidade foram também lecionados vários conteúdos gramaticais através do método indutivo, assumindo estes um papel preponderante, uma vez que os programas de iniciação de uma língua estrangeira contêm um número bastante superior de conteúdos gramaticais que os níveis de continuação. Foi ainda realizada uma tarefa final, na última sessão da unidade, que permitiu aos alunos aplicar e consolidar todos os conteúdos abordados ao longo da mesma, através do trabalho colaborativo. Antes de descrevermos pormenorizadamente as atividades desenvolvidas ao longo das quatro aulas, importará explicitar que nesta turma, 8.º C, houve a possibilidade de conceber uma planificação e metodologia melhoradas referentes a esta unidade, repercussivas das várias reflexões efetuadas após a leção da primeira unidade didática. A perceção de aspetos como, por exemplo, a dinâmica dos alunos na realização de atividades em grupo e o tipo de atividades que suscitam o interesse e a motivação nos mesmos, só é verdadeiramente possível após a leção de algumas aulas e de uma reflexão sobre as mesmas *a posteriori*. Assim sendo, a implementação desta unidade didática caracterizou-se essencialmente pela inclusão de atividades mais apelativas, que não pusessem em causa a aprendizagem colaborativa eficaz, como os jogos, que serão descritos mais abaixo, e aplicação de atividades colaborativas que permitissem observar o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais dos alunos através do padrão de interação aluno – aluno, as quais foram realizadas a pares e em grupos heterogéneos, constituídos por alunos de rendimentos distintos, formados de acordo com os resultados e desenvolvimento observados na primeira unidade didática, permitindo aos alunos de rendimento mais alto desenvolver as suas competências comunicativas e aos alunos de rendimento mais baixo negociar significados, praticando a comunicação para o efeito (Foster, 1998: 1-23). Para além das alterações supramencionadas, ao longo da conceção desta unidade foram tidos em grande consideração os conselhos dados pela orientadora acerca dos aspetos a melhorar, no decorrer das reuniões de estágio semanais.

A primeira aula, a qual será descrita mais pormenorizadamente, centrou-se na forma, no uso e nos respetivos marcadores temporais do *pretérito imperfecto* (verbos

regulares e irregulares), tal como se pode verificar no respetivo plano de aula (Anexo 28) e foi iniciada com uma atividade que teve a função de *Lead-in* para introduzir o tema, suscitar a motivação nos alunos e ativar os seus conhecimentos previamente adquiridos acerca do mesmo, apelando às suas capacidades de dedução lógica. Com esses objetivos delineados, mostrámos quatro fotos aos alunos de dois atores espanhóis famosos (Anexo 29), sendo que duas das fotos eram mais antigas e as outras duas mais recentes, e foram escritas no quadro as palavras *Antes* e *Ahora* para que os alunos, em plenário, pudessem fazer a correspondência e constatar as diferenças, utilizando para tal o *pretérito imperfecto* para as frases correspondentes ao antes. As palavras *Antes* e *Ahora* não só remetem para o nome da unidade didática, mas também, no caso de *Antes*, para o uso do *pretérito imperfecto* uma vez que se trata de um marcador temporal desse tempo verbal e refere-se, inevitavelmente, ao passado. Para a realização da atividade seguinte recorreu-se uma vez mais ao manual de Espanhol adotado para a leitura e interpretação de um texto que retratava Madrid no início do século XX e no qual os alunos podiam, além de alargar os seus conhecimentos culturais⁶ da capital espanhola dessa época, ter um contacto com a forma e o uso do *pretérito imperfecto*. Antes da leitura efetiva do texto, realizou-se uma atividade de pré-leitura na qual os alunos responderam à pergunta “¿Imaginas cómo era la vida hace 100 años?”, que contribuiu para o desenvolvimento das competências da oralidade ao mesmo tempo que os preparou para o tema principal do texto, auxiliando-os na sua posterior compreensão (Scrivener, 2005: 187). As atividades que se seguiram tiveram como objetivos principais (i) inferir a forma, o uso e os marcadores temporais do *pretérito imperfecto* sempre através do método indutivo e (ii) aplicar o *pretérito imperfecto* corretamente e foram realizadas individualmente, exceto uma que foi realizada a pares promovendo desta forma o trabalho colaborativo. A referência às atividades individuais desta aula, que também ocorreram noutras aulas, tem o intuito de demonstrar que as mesmas também foram importantes porque (i) permitiram que fosse prestado da nossa parte um apoio mais individualizado de acordo com o ritmo e estilo de aprendizagem de cada um, (ii) contribuíram para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e (iii) para restaurar a paz e tranquilidade (Harmer, 2004: 115-116) que em certas ocasiões deixavam de existir devido ao facto desta turma, por vezes, revelar um comportamento mais agitado. Importa referir que o desenvolvimento da autonomia dos alunos estende-se às atividades

⁶ Objetivo preconizado pelo Programa de Espanhol do Ensino Básico.

realizadas através do trabalho colaborativo, tal como afirma Sonsoles Fernández a esse propósito:

El trabajo en grupos en la clase de LE, favorece: el desarrollo de la autonomía personal pues, aun en el caso de actividades más controladas, el alumno tiene la posibilidad de trabajar “a su estilo” y comprobar qué es lo que más necesita y qué es lo que más le sirve, al mismo tiempo que se aprende de los comentarios y críticas de los compañeros. (2003: 193)

Para a última atividade desta aula, tal como havíamos mencionado no início deste subcapítulo, foi introduzido o jogo nesta turma, que serviu para os alunos aplicarem e consolidarem os conhecimentos adquiridos sobre o *pretérito imperfecto*. Ao concebermos esta atividade pensámos na melhor forma de a pôr em prática e decidimos aplicar uma dinâmica diferente pela primeira vez, na qual dividimos a turma em dois grandes grupos, rapazes num grupo e raparigas noutro, com a intenção de desenvolver uma motivação intrínseca à competitividade. É do conhecimento geral a ‘rivalidade saudável’ que existe entre rapazes e raparigas, que se torna visível aquando da realização de certas atividades, como o jogo, algo que gera um maior empenho por parte dos intervenientes em realizá-las com sucesso. O jogo em questão foi o *Pasa la pelota*, no qual cada aluno passou a bola a um colega pedindo-lhe para dizer uma forma verbal no *pretérito imperfecto* de um determinado verbo, todos os alunos que receberam a bola tiveram de responder a forma pedida corretamente, ganhando o grupo que respondeu mais formas verbais corretas. O jogo, tal como outras atividades lúdicas, é algo mais do que um divertimento, com ele podemos trabalhar estruturas e vocabulário, fomentamos a motivação e envolvemos os alunos em atividades. O jogo pressupõe um maior esforço intelectual do aluno, por conseguinte estimula o seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, é também um recurso facilitador na aquisição de uma língua estrangeira, porque através dele é possível negociar, cooperar, analisar situações e solucionar conflitos (Tornero, 2009: 8), características inerentes ao trabalho colaborativo. O jogo funciona também como um facilitador das relações interpessoais, sobretudo os realizados em grupo, e, por outro lado, provocam uma necessidade real de comunicação que faz com que o aluno utilize determinados conteúdos linguísticos para participar (idem). Fica então patente que o jogo favorece a criatividade e contribui para uma aprendizagem

significativa, derivada do método construtivista (aprender fazendo). O ensino tradicional exercita o lado esquerdo do cérebro, relacionado com o pensamento linear, lógico e em série, tendo em conta que a nossa abordagem é a comunicativa assente no trabalho colaborativo e centrada no aluno, faz todo o sentido termos aplicado este tipo de atividade como uma estratégia que permite desenvolver o lado direito do cérebro que rege a criatividade, a imaginação, as emoções e o pensamento simbólico, produzindo dessa forma um equilíbrio com o lado esquerdo (idem). Em concordância com o conteúdo (gramatical) que esteve na base do jogo realizado pelos alunos, Tornero advoga que o jogo favorece a gramática em contexto, isto é, os enfoques comunicativos defendem o ensino da gramática em função do seu uso (idem: 9). Isto supõe deixar de lado a visão da gramática exclusivamente normativa e prescritiva, uma vez que as regras gramaticais devem ser empregues em contextos determinados da vida real e não em abstrato. Assim sendo, mediante o jogo é possível aplicar as regras gramaticais de forma a que assumam o papel de uma ferramenta ao serviço da criatividade do falante (idem). Apesar de todas as vantagens do jogo aqui apresentadas, é imprescindível que o professor tenha em consideração os alunos mais tímidos ou com menor competência comunicativa para evitar que os mesmos, através do receio da competição ou do desconhecido, se recusem a jogar, o que se traduz automaticamente pela não realização da atividade. Importará ainda expor que o QERL é, também ele, perentório quanto ao ‘uso da língua como jogo’ uma vez que este ‘desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua’ (Conselho da Europa, 2001: 88). Resta referir que os alunos gostaram tanto da atividade e realizaram-na com tanto empenho e motivação, revelando um esforço fora do comum no sentido de obter uma aprendizagem efetiva, que decidimos incluir mais um jogo na aula seguinte para aplicar e consolidar os conteúdos abordados na mesma.

Em relação à segunda aula lecionada no âmbito desta unidade, que incidiu nos meios de transporte e nos comparativos e superlativos dos adjetivos, daremos conta de três atividades que, uma vez mais, evidenciaram o trabalho colaborativo. A primeira atividade foi realizada a pares, na qual os alunos escreveram frases comparando os meios de transporte (Anexo 30), com o objetivo de aplicar os comparativos corretamente. A segunda atividade foi também realizada através da dinâmica a pares e consistiu da realização de um questionário de cultura geral, no qual os alunos tiveram a oportunidade de identificar o uso correto do *superlativo relativo* e, simultaneamente,

testar e alargar os seus conhecimentos de cultura geral (Anexo 31). Por último, para a terceira atividade, como já referimos anteriormente, aplicámos uma vez mais o jogo, que serviu para os alunos aplicarem e consolidarem os conhecimentos adquiridos sobre o *superlativo absoluto*. O jogo em questão foi realizado, tal como o da aula anterior, em dois grandes grupos, rapazes de um lado e raparigas do outro e para a sua concretização efetiva os alunos tiveram de escrever num *post-it* a forma correta do *superlativo absoluto* dos adjetivos fornecidos pelo professor, que foram posteriormente colados no quadro (apenas os que estavam corretos). Ganhou a equipa que acabou o jogo com mais *post-its* colados no quadro. Uma vez mais, tal como previsto, o jogo suscitou bastante motivação e empenho nos alunos, o que nos permite concluir que contribuiu, novamente, para uma aprendizagem efetiva através do trabalho colaborativo.

Da terceira aula, dedicada aos espaços e serviços existentes numa cidade e às expressões utilizadas para pedir e dar informações sobre direções, contemplaremos também três atividades que foram realizadas, sempre em díade, com a aplicação do trabalho colaborativo, que possibilitaram o desenvolvimento das competências de produção oral relativas à expressão e interação e das competências de compreensão oral. A primeira atividade realizada teve como objetivo identificar as expressões para dar informações sobre direções e escrevê-las na coluna correspondente (Anexo 32). Para a realização da segunda atividade os alunos perguntaram um ao outro como chegar a um determinado sítio assinalado no mapa facultado, o que lhes permitiu aplicar o *input* já adquirido sobre as expressões para pedir e dar indicações, ao mesmo tempo que desenvolveram as suas competências da oralidade (Anexo 33). Ao longo desta atividade foi possível observar uma sinergia entre os alunos que apenas pode ocorrer quando existe uma interação criada a partir do trabalho colaborativo. A terceira atividade que envolveu a aprendizagem colaborativa nesta aula diz respeito ao visionamento do *trailer* do filme *Las aventuras de Tadeo Jones* e ao completamento da sinopse do mesmo (Anexo 34). Esta atividade foi concebida com o intuito de complementar a aula com aspetos culturais da língua espanhola, uma vez que a mesma permitiu não só dar a conhecer aos alunos um filme espanhol de animação que estava nos cinemas em todo o mundo na altura, mas também despertar o interesse dos alunos para que fossem vê-lo ao cinema, algo que se traduziria como uma forma extra-aula de contribuir para a aquisição da língua e cultura espanholas.

A quarta, e última sessão, foi dedicada essencialmente à execução da tarefa final da unidade didática que consistiu da produção criativa de um pequeno conto em grupos heterogêneos de 3 alunos (como sobrava um aluno, um dos grupos teve quatro elementos), com o objetivo de desenvolver as competências da expressão escrita de uma forma colaborativa e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade. Para tal, cada grupo recebeu um guião (anexo 35) com todas as instruções de uma forma clara para que pudessem realizar a tarefa com sucesso, o que foi possível uma vez que os alunos ao longo das três aulas anteriores realizaram várias atividades prévias que lhes forneceram a preparação necessária para a execução da tarefa final. Os alunos estiveram envolvidos ao longo deste processo criativo através de uma interdependência positiva que foi possível observar, sendo esta uma característica que define o trabalho colaborativo tal como foi exposto no capítulo teórico. No entanto, apraz-nos referir que nenhum dos grupos conseguiu acabar o seu conto no tempo estipulado para o efeito. Na altura, decidimos dar mais algum tempo para que pudessem terminar, uma vez que seria contraproducente ficarem com os contos inacabados, até porque existe a possibilidade de termos estipulado pouco tempo para a realização da tarefa na fase da sua conceção. Por último, afigura-se-nos relevante mencionar que as competências sociais inerentes ao trabalho colaborativo, como o respeito pela opinião dos colegas, a gestão de eventuais conflitos na elaboração do trabalho e a responsabilidade de cada um, foram desenvolvidas e demonstradas ao longo da realização desta tarefa, tal como podemos confirmar na avaliação qualitativa da grelha de observação elaborada para registar o desempenho dos grupos de trabalho (Anexo 36).

6. PROJETO E ATIVIDADES PROMOTORES DO TRABALHO COLABORATIVO

6.1. Projeto: Lar de S. José

Este projeto, levado a cabo por mim e pela orientadora de Inglês, a Dr.^a Sónia Santos, foi desenvolvido no âmbito do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações – 2012. O mesmo consistiu em promover a criação de laços intergeracionais entre os vinte e oito alunos do 7.º G e os residentes do Lar de S.

José, situado no Montijo. O projeto tornou-se, desde logo, uma oportunidade significativa de juntar jovens alunos com pessoas idosas no sentido de promover encontros interculturais. Os alunos comprometeram-se em desenvolver, colaborativamente, várias atividades de voluntariado com o intuito de providenciar alguma solidariedade entre gerações e de desenvolver o seu espírito de cidadania, através da interação gerada, entre eles e os residentes do lar, e da construção das suas competências interpessoais.

Tínhamos, portanto, a convicção de que estes encontros iriam (i) pôr em prática a noção de cidadania intercultural, (ii) promover a consciência das identidades sociais de cada um, (iii) desenvolver o espírito de cidadania e solidariedade dos alunos através do convívio intergeracional, (iv) modificar algumas das opiniões preconcebidas dos alunos em relação às pessoas mais velhas, (v) promover uma aprendizagem intergeracional no sentido de facultar aos alunos uma compreensão dos outros pelo que são, com as suas diferenças culturais, e não como ‘idosos’ e (vi) consciencializar os alunos para os valores familiares.

A educação para a cidadania sublinha um envolvimento ativo na vida pública, que inclui o desenvolvimento de competências interculturais para viver numa sociedade multicultural e um compromisso para com a coesão social e solidariedade. Deste modo, a educação para a cidadania está cada vez mais patente no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que a mesma seja aplicada de forma efetiva torna-se essencial a capacidade de examinar crenças e comportamentos acerca das identidades sociais com o objetivo de respeitar as diferentes identidades e valores e de ser capaz de interagir efetivamente com pessoas de diferentes grupos sociais e culturais. Além disso, a educação para a cidadania *involves encouraging learners to become active citizens prepared to engage with the different communities to which they belong* (Alred *et al.*, 2006: 2). Com este fim, pretendeu-se que os alunos, ao longo dos encontros com os residentes do lar, desenvolvessem interesse e curiosidade para serem capazes de, posteriormente, explicar e interpretar as diferentes perspetivas. Contudo, e tal como advoga o Conselho da Europa, para que haja um envolvimento num diálogo intercultural são requeridas várias competências interculturais:

Interculturality entails a number of underlying cognitive, affective and behavioural competences. These include knowledge (for example, knowledge about other cultural

groups and their products and practices, and knowledge about the ways in which people of different cultures interact), attitudes (such as curiosity, openness, respect for otherness and empathy), skills of interpreting and relating (for example, interpreting a practice from another culture and relating it to practices within one's own culture), skills of discovery (such as the ability to search out and acquire new knowledge about a culture and its practices and products), and critical cultural awareness (that is, the ability to evaluate critically the practices and products of one's own and other cultures). (Council of Europe, 2009: 10)

Todas estas competências supramencionadas não são adquiridas espontaneamente, assim sendo, os alunos precisam de ser ensinados, pô-las em prática e preservá-las ao longo das suas vidas. A educação para a cidadania prepara os indivíduos para uma cidadania ativa, providenciando-lhes competências que são necessárias para uma participação plena na vida e na sociedade através da exercitação dos seus direitos e das suas obrigações.

Importa ainda referir que ao longo do ano letivo os alunos fizeram quatro visitas ao lar, durante as quais tiveram a oportunidade de conviver com os seus residentes. As duas primeiras visitas ocorreram no primeiro período, a terceira visita no segundo e a quarta no terceiro período. Destas visitas destacaremos a segunda, realizada no dia 12 de dezembro de 2012, uma vez que a mesma correspondeu à festa de Natal, onde os alunos cantaram três *Christmas Carols*; “*Little drummer boy*”, “*Jingle bell rock*” e “A todos um bom Natal” (Anexo 37), onde, tal como se pode verificar, dois dos cânticos natalícios foram cantados em Inglês, esta intenção prendeu-se com a oportunidade de incluir a língua e cultura inglesas neste encontro intercultural entre os alunos e os residentes do lar. A visita terminou com um pequeno lanche que incluiu bolos caseiros trazidos pelos alunos (Anexo 38). O natal pode ser bastante solitário para a maioria dos residentes, uma vez que se trata de uma altura familiar e muitos deles já não têm família. Por conseguinte, tentámos, através do esforço colaborativo aplicado pelos alunos, providenciar alguns momentos de alegria imbuídos de um espírito natalício e familiar.

6.2. Atividade do Dia Mundial da Alimentação

Esta atividade foi projetada e dinamizada por mim e teve a colaboração das duas colegas estagiárias do núcleo de estágio de Português e Espanhol. A atividade visou a comemoração do Dia Mundial da Alimentação (16 de outubro de 2012) e consistiu da oferta de fruta, maçãs e peras, a toda a comunidade escolar; alunos, professores e restantes funcionários (Anexo 39). Cada peça de fruta continha ainda, na sua haste, um conselho saudável escrito em Português, Inglês e Espanhol, permitindo desta forma promover hábitos de vida saudáveis e uma alimentação equilibrada, alargar conhecimentos lexicais no Inglês e no Espanhol e mobilizar conhecimentos adquiridos no âmbito da língua Portuguesa e das línguas estrangeiras. Para complementar a oferta da fruta foi ainda elaborado um cartaz (Anexo 40) com os benefícios provenientes do consumo de maçãs e peras em Português, Inglês e Espanhol. O balanço da atividade foi bastante positivo, tendo em conta que houve muita adesão por parte dos alunos e da restante comunidade escolar. Como tal, os objetivos da mesma foram alcançados.

6.3. Atividade do *Día de Reyes*

Esta atividade, levada a cabo no âmbito da disciplina de Espanhol, foi projetada por mim e teve a colaboração das duas colegas estagiárias do núcleo de estágio de Português e Espanhol, tendo sido dinamizada por três alunos, um de cada turma, pertencentes às turmas onde foram efetuadas as práticas letivas pelos estagiários. *El Día de Reyes* é celebrado em Espanha e em muitos países da América Latina, no dia 6 de janeiro, e tem um significado especial para as crianças, pois é neste dia que se abrem os presentes de Natal. Quisemos, portanto, aproveitar esta ocasião para dar a conhecer à comunidade escolar um pouco mais da cultura e língua espanholas e, ao mesmo tempo, divulgar um acontecimento cultural de elevada relevância em Espanha. Para tal, a atividade teve duas etapas. A primeira fase, a de preparação, envolveu de forma colaborativa os três professores estagiários e consistiu da elaboração de um pequeno texto alusivo à comemoração em si e da indumentária que seria utilizada pelos alunos. A segunda fase, a de concretização da atividade, consistiu da ida dos três alunos, vestidos de Reis Magos, às turmas do 7.º ano de Espanhol, no decorrer das aulas, para

oferecer caramelos aos alunos e aos professores e proferir o texto alusivo à comemoração do *Día de Reyes* (Anexo 41). Após a visita às turmas do 7.º ano, as visitas e as ofertas estenderam-se a outros elementos da comunidade escolar (Direção, Secretaria, etc.). Os alunos envolvidos nesta atividade e a restante comunidade escolar mostraram-se bastante recetivos e reconheceram que alargaram um pouco mais os seus conhecimentos acerca da língua e cultura espanholas, facto que nos leva a aferir que o balanço da atividade foi bastante positivo e que os objetivos da mesma foram cumpridos.

6.4. Palestra sobre Martin Luther King

A organização desta palestra, levada a cabo no âmbito da disciplina de Inglês e enquadrada no domínio de referência ‘Um mundo de muitas culturas’ (Moreira *et al.*, 2001: 25), foi da minha responsabilidade e envolveu todas as turmas do 11.º ano da escola. Com o objetivo de sensibilizar os alunos para a língua e cultura anglo-saxónicas e de alargar os conhecimentos culturais dos mesmos, no dia 28 de janeiro de 2013 dinamizou-se esta palestra que contou com a presença de Heather Wright (Anexo 42), da secção de Política e Economia da Embaixada Americana, que nos fez uma apresentação sobre Martin Luther King e o Multiculturalismo dos Estados Unidos da América. Questões importantes sobre a diversidade dos Estados Unidos, os Direitos Civis e a influência de Martin Luther King no combate à desigualdade racial através da não-violência, foram abordados ao longo do evento e deram origem a uma série de perguntas efetuadas pelos alunos que demonstraram interesse em saber mais acerca destes temas (Anexo 43). O balanço final desta atividade foi bastante positivo, uma vez que os objetivos traçados para a mesma foram alcançados, graças ao envolvimento dos alunos conseguido pela Embaixada Americana em Lisboa.

CONCLUSÃO

Ao longo da elaboração deste relatório foram descritas várias ilações que refletem o percurso realizado na PES evidenciando uma transposição da teoria através da sua aplicação na prática, envolvendo aspetos metodológicos e didáticos que contribuem para um processo de ensino-aprendizagem efetivo ou em alguns casos que terão de ser reajustados, considerando que a formação de um professor é contínua e deverá ter sempre como objetivos principais o seu aperfeiçoamento e a contribuição para o desenvolvimento pessoal dos alunos visando a sua integração ativa na sociedade. Embora impossível inferir todas as vantagens e contribuições do trabalho colaborativo em prol de uma aprendizagem eficaz ao longo da prática letiva efetuada devido à limitação do tempo para a sua aplicação, foi-nos possível constatar que o mesmo é de facto um método efetivo e importante que não pode ser descurado pelos professores e nem deixar de ser aplicado na aprendizagem da língua e cultura estrangeiras, tal como defendem os autores referenciados ao longo deste relatório.

Fatores como a motivação gerada pelos trabalhos realizados a pares e/ou em grupo, o espírito de entreaajuda, a interdependência positiva, a colaboração, a negociação de significados, a interação ativa e a valorização pelo processo de aprendizagem dos alunos, foram potenciados e atestados ao longo da implementação das atividades colaborativas que aqui demos conta. No entanto, nenhum destes elementos enunciados é passível de ser observado de uma forma natural e espontânea. Para tal, é necessário que o professor desenvolva atividades cujos objetivos e as tarefas do grupo sejam concebidos e comunicados de modo a que os alunos entendam que têm de trabalhar juntos para realizarem a tarefa com sucesso. Além disso, torna-se impreterível que o professor, à medida que os grupos estão a realizar as atividades, assuma o papel de facilitador, permitindo dessa forma que o trabalho desenvolvido seja centrado o máximo possível no aluno, verificando posteriormente as competências comunicativas desenvolvidas pelo mesmo. Por último, mas de igual forma relevante, cabe ao professor transmitir aos alunos as competências sociais, como a responsabilidade, o respeito, a tolerância e a gestão de conflitos, intrínsecas ao trabalho colaborativo, que deverão ser desenvolvidas aquando da realização das atividades que seguem este modelo de aprendizagem.

Além do desenvolvimento das competências comunicativas e sociais dos alunos, objetivos primordiais que delinearam a prática letiva realizada, foram definidas e aplicadas outras estratégias que contribuíram para uma aprendizagem efetiva, das quais destacaremos (i) a conceção de materiais autênticos e significativos que refletissem situações atuais presentes no dia-a-dia dos alunos e que permitissem o desenvolvimento do seu espírito crítico e reflexivo e (ii) a implementação de atividades motivadoras, interessantes e potenciadoras da capacidade criativa dos alunos que contribuíssem não só para uma aprendizagem colaborativa eficaz, mas também para a aquisição do gosto pelas línguas estrangeiras patentes neste relatório (Inglês e Espanhol).

É fundamental referir as ilações que retiramos no que concerne à aplicação do trabalho colaborativo no 3.º Ciclo e no Secundário. Embora inicialmente pensássemos que este modelo de trabalho fosse desenvolvido de igual forma nos dois níveis de ensino supramencionados, ao longo da PES foi-nos possível constatar que existem diferenças substanciais quanto à aplicação do mesmo. Em primeiro lugar, um dos grandes obstáculos com que nos deparámos ao longo de todo o ano letivo e que contribuiu para a realização de menos atividades colaborativas do que as previamente estipuladas, especialmente no 7.º G (turma de Inglês), foi o facto das turmas do 3.º Ciclo terem aulas em contentores. Em segundo lugar, e neste caso em termos globais que envolvem os alunos de 3.º Ciclo em geral, independentemente de fatores externos como o que acabámos de referir, os alunos deste nível de ensino ainda não estão muito habituados a este paradigma de aprendizagem e, além disso, as suas competências sociais estão pouco desenvolvidas, reportando-se em certos casos à necessidade de aquisição das mesmas, ao passo que no Ensino Secundário, tal não se verifica. No entanto, afigura-se-nos reiterar que as atividades colaborativas desenvolvidas nas duas turmas do 3.º Ciclo (7.º G e 8.º C) foram benéficas e contribuíram, indubitavelmente, para uma aprendizagem efetiva.

Resta-nos apenas concluir que, além da evidência do potencial pedagógico que constitui o trabalho colaborativo no processo de ensino-aprendizagem da língua e cultura estrangeiras, todo este percurso contribuiu para um crescimento pessoal e científico que veio apenas confirmar uma certeza já há muito vincada de querer dedicar a vida ao ensino e poder fazer a diferença, por mais pequena que seja, na vida dos alunos ajudando-os a descobrir o seu caminho.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (2009). *Escola Secundária Jorge Peixinho – P. E. E. Montijo*: E. S. J. P.
- ALRED, G. *et al.* (2006). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARKLEY, E. F. *et al.* (2007). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- BROWN, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2.^a ed. Nova Iorque: Pearson.
- BYRAM, M. *et al.* (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CARVALHO, A. (1993). “Materiais Autênticos no Ensino das Línguas Estrangeiras”. *Revista Portuguesa de Educação* (n. 6/2). 117-124.
- COLLAZOS, C. A. e J. Mendoza (2006). “Cómo Aprovechar el Aprendizaje Colaborativo en el Aula”, *Educación y Educadores* (vol. 9, n. 2). 61-76. [em linha]. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2288193> [consultado a 22-03-2013].
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa.

- CORBETT, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters. 166-190.
- CORBETT, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2009). “Autobiography of Intercultural Encounters”. Language Policy Division. Strasbourg. [em linha]. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf> [consultado a 25-01-2013].
- DEARDORFF, D. K. (2011). “Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators”. In *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Ed. por Arnd Witte e Theo Harden. Oxford: Peter Lang. 37-54.
- EDGE, J. (1992). *Cooperative Development*. Harlow: Longman.
- FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia, Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- FOSTER, P. (1998). “A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning”. *Applied Linguistics* (n. 19/1). 1-23.
- GARCÍA, M. *et al.* (2001). *La Cultura en Juego*. Madrid: Edelsa.
- GELABERT, M. J. *et al.* (2002). *Producción de Materiales para la Enseñanza del Español*. Madrid: Arco Libros.
- HADFIELD, J. (2003). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- HARMER, J. (2004). *The Practice of English Language Teaching*. 3.^a ed. Harlow: Pearson Longman.

- HILL, D. A. (1990). *Visual Impact: Creative Language Learning through Pictures*. Harlow: Longman.
- JACOBS, G. *et al.* (1995). *Learning Cooperative Learning Via Cooperative Learning: A Sourcebook of Lesson Plans for Teacher Education*. San Clemente: Kagan Publishing.
- JINGXIA, L. (2012). “Doing it Together”. *English Teaching Professional* (n. 80). 27-29.
- JOHNSON, D. e R. Johnson (1989). “Social Skills for Successful Group Work”. *Educational Leadership* (vol. 47, n. 4). 29-33.
- JOHNSON, D. *et al.* (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. 3.^a ed. Edina: Interaction Book Company.
- LYNCH, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- MALAMAH-THOMAS, A. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991a). *Programa de Espanhol: Ensino Básico (Nível de Iniciação - 7.º, 8.º e 9.º Anos)* [em linha]. Disponível em: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143&ppid=3>> [consultado a 14-09-2012].
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991b). *Programa de Inglês: Ensino Básico (Inglês I e II - 7.º, 8.º e 9.º Anos)* [em linha]. Disponível em: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=145&ppid=3>> [consultado a 14-09-2012].

- MOREIRA, A. *et al.* (2001). *Programa de Inglês: Ensino Secundário (Nível de Continuação - 10.º, 11.º e 12.º Anos)* [em linha]. Disponível em: <http://www.dgidc.min-du.pt/data/ensinosecundario/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf> [consultado a 14-09-2012].
- NUNAN, D. (1987). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- PORTELL, S. (2012). “Teambuilding”. *English Teaching Professional* (n. 80). 9-10.
- PORTER, P. (1986). “How Learners Talk to Each Other: Input Interaction in Task-Centered Discussions”. In *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Ed. por R. R. Day. Rowley: Newbury House. 200-222.
- SCRIVENER, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- SMITH, K. (1996). “Cooperative Learning: Making ‘Groupwork’ Work”. *New Directions for Teaching and Learning* (n. 67). 71-82.
- SOLLER, A. L. (2001). “Supporting Social Interaction in an Intelligent Collaborative Learning System”. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* (n. 12) [em linha]. Disponível em: <<http://coitweb.uncc.edu/~tbarnes2/itsfall04/papers/soller-paper.pdf>> [consultado a 30-05-2013].
- SWAIN, M. (2000). “The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue”. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Ed. por J. P. Landtolf. Oxford: Oxford University Press. 97-114.
- TORNERO, Y. (2009). *Las Actividades Lúdicas en Clase de E/LE*. Madrid: Editorial Edinumen.

VYGOTSKY, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. 6.^a ed. São Paulo: Martins Fontes.

WAJNRYB, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO 1

Observation task: Classroom interaction by Jim Scrivener

Subject: English Level: 7 Class: 11º B Date: 08-10-2012

Contents: The class consisted of a worksheet about environmental problems and solutions, vocabulary systematisation and grammar revision.

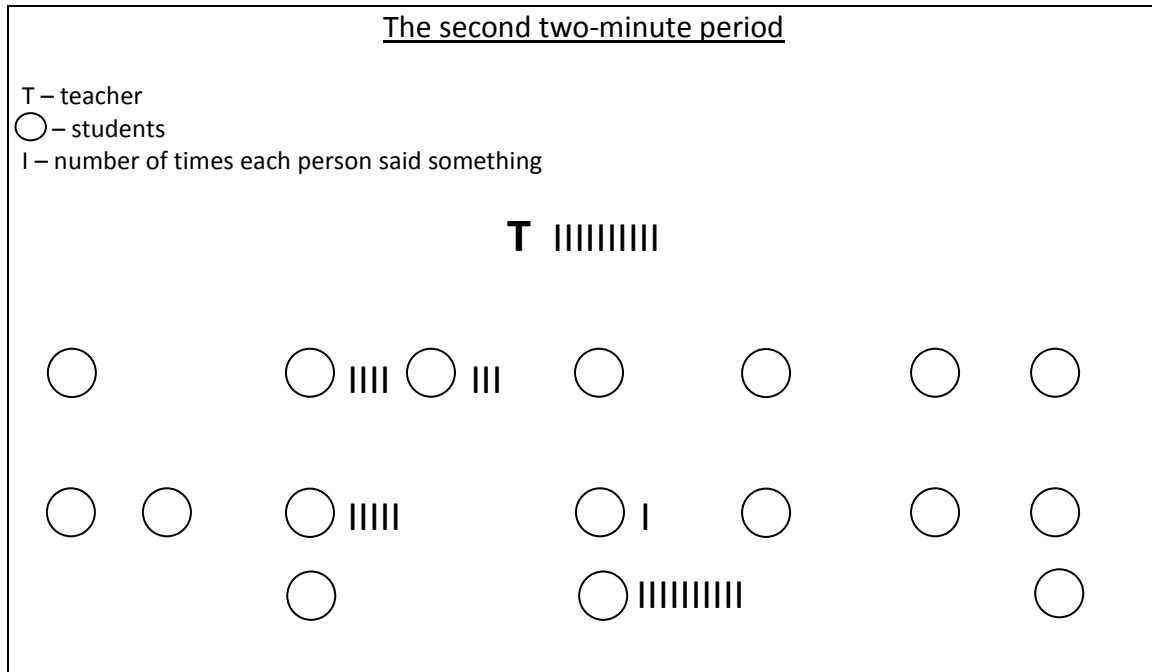
Task 1: Who speaks?

- The first two-minute period: near the start of the lesson.
- The second two-minute period: in the middle of the lesson.
- The third two-minute period: towards the end of the lesson.

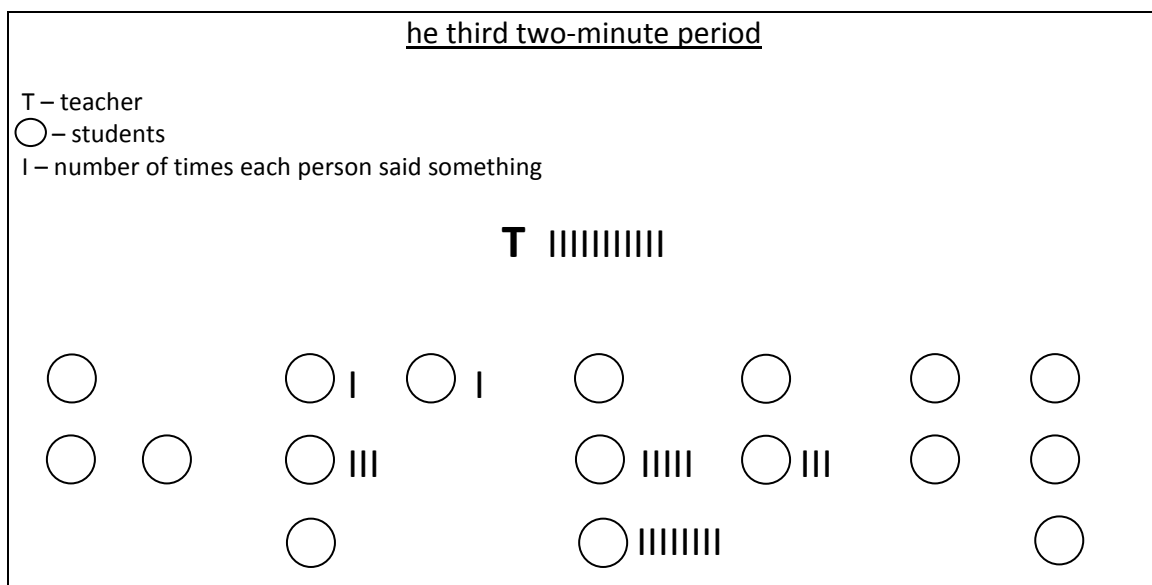
The first two-minute period: at this point the students were reading about environmental problems and solutions. The student who has more lines was reading at the moment. The teacher trainer has several lines as well because she kept interrupting whenever there was new vocabulary or to ask/explain about something.

<u>The first two-minute period</u>									
T – teacher ○ – students I – number of times each person said something									
T									
○		○	○ I	○	○	○	○		
○	○	○ I		○	○	○ I	○ I		
		○ I		○			○ I		

The second two-minute period: at this point the students were doing a fill in the blanks exercise. As we can see there is a student with several lines, as well as the teacher trainer and also three other students with a few lines. This happened because the teacher was explaining something about the exercise since the students (especially the one with more lines) had a few doubts.



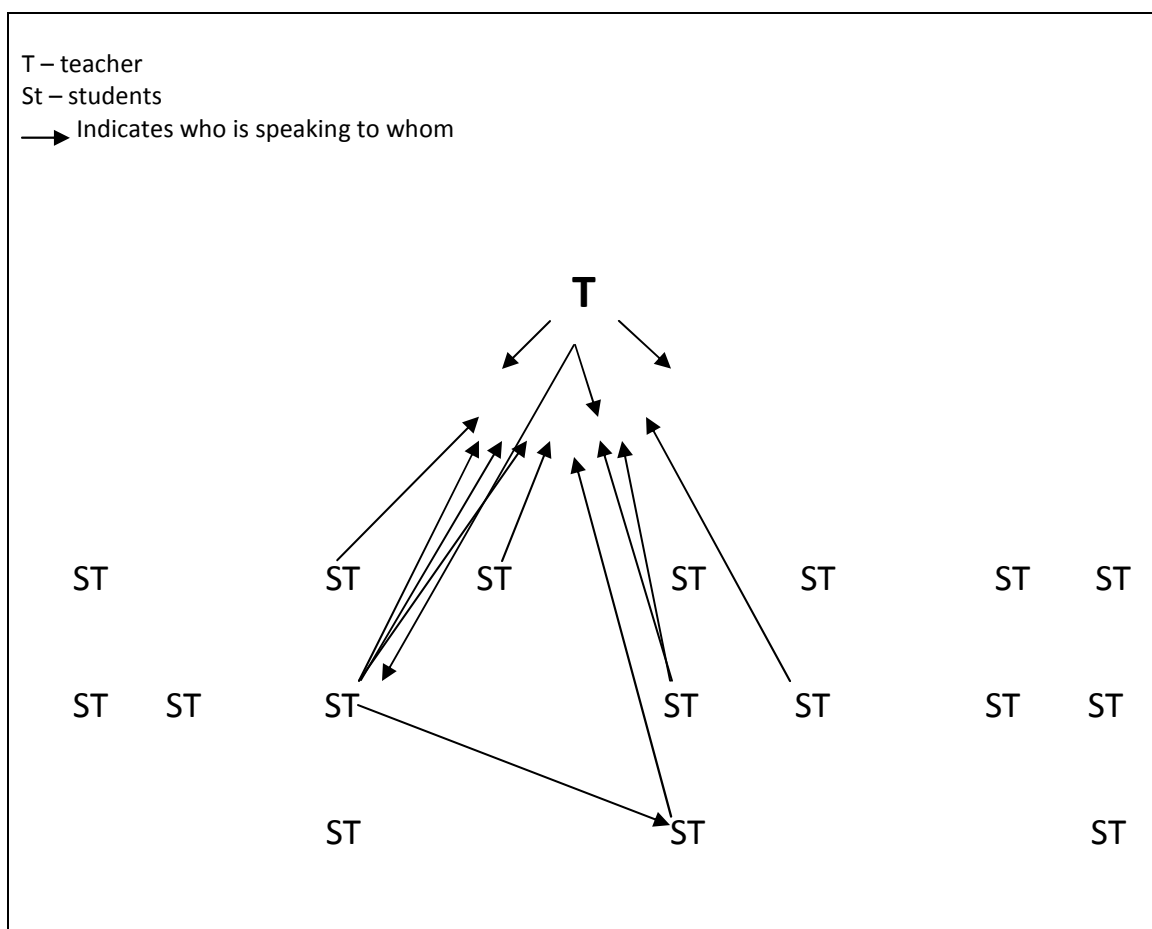
The third two-minute period: at this point the students were correcting an exercise. The teacher was asking the students the answers and the ones with more lines were giving them.



Conclusions: During the three short periods of time one can conclude that the teacher has more lines (in the second one the teacher has as many lines as one student), which means it was a more teacher-centred/traditionalist lesson with only individual tasks.

Task 2: Interaction patterns

- A single two-minute period in the middle of the lesson.



During the two-minute period chosen we can verify that the main and almost only (except for one time) interaction pattern was students/teacher and teacher/students. Jim Scrivener states that this is the most common interaction pattern in a class.

Suggestions: This is a type of lesson that presents a few challenges regarding interaction patterns once it involves texts and reading, nevertheless it is not impossible and here are a few suggestions:

- Instead of individual tasks the teacher could have paired the students up to promote oral interaction and therefore to develop their speaking skills. Probably all the students would have spoken instead of having no lines during the three short periods of time.
- After reading the texts the teacher could have done a small class discussion about the solutions presented by the texts: if they were valid solutions; if they were viable; other solutions; etc. This activity would have encouraged the interaction between the students rather than only between teacher/students and students/teacher.

ANEXO 2

El tratamiento del error

Nombre de la Profesora: Rosa Santos	Curso: C	Fecha: 30/11/2012
Observador: Daniel Alves	Grupo: 8.º	Hora: 15:20 – 16:50
Sumario: (La profesora lo escribirá en la próxima clase)	Nivel: II	Asignatura: Español
	N.º de alumnos: 19	

Error	Teve (tuvo)	Namorado (novio)	Novecientos y ocho	Tienen tido (han tenido)	Recebió (recibió)
Tipo de error	Gramatical / transferencia	Transferencia	Adición / influencia de la L1	Gramatical / influencia de la L1	Gramatical / influencia de la L1
<u>Profesor</u>					
El momento de la corrección	Al final de la tarea	Simultáneamente a la producción	No fue corregido	Simultáneamente a la producción	Simultáneamente a la producción
Método utilizado por el profesor para la corrección	Dio ejemplos	Lo corrigió oralmente	_____	Lo corrigió oralmente	Lo corrigió oralmente
La retroalimentación al error	Constructivo	Constructivo	No observado	Positivo	Constructivo
Tipo de reacción del profesor ante el error	Reaccionó con respeto	Reaccionó con respeto	No observado	Reaccionó con respeto	Reaccionó con respeto
Existencia de reacciones no verbales	No	No	No	No	No
El esclarecimiento del error	Fue sencillo y de fácil comprensión	Fue sencillo y de fácil comprensión	_____	Fue sencillo y de fácil comprensión	Fue sencillo y de fácil comprensión
La efectividad del método utilizado para la corrección	No observado	Fue efectivo	_____	La profesora comprobó la efectividad de su esclarecimiento	La profesora comprobó la efectividad de su esclarecimiento
<u>Alumnos</u>					
Autocorrección	No	No	No	No	No
Heterocorrección	No	No	No	No	No
La retroalimentación del alumno a la retroalimentación del profesor.	No observado	Se manifestó confiado	_____	Se manifestó motivado	Se manifestó confiado
La retroalimentación del alumno a la corrección.	No observado	Resolvió sus dudas	_____	No observado	Resolvió sus dudas

Observaciones/Reflexiones
<p>Todos los errores fueron producidos oralmente.</p> <p>Algunos de los errores fueron corregidos simultáneamente a la producción y otros al final de la tarea. Pienso que los momentos de la corrección fueron los indicados.</p> <p>No hubo cortes en la comunicación durante la corrección de los errores.</p> <p>Es difícil comprobar en los casos observados si la corrección fue efectiva, una vez que los alumnos, en el momento de la corrección, aparentemente, resolvieron sus dudas, sin embargo en el futuro podrán producir los mismos errores de nuevo.</p>

ANEXO 3



ENGLISH LESSON PLAN

Teacher: Daniel Alves

2012/2013 – 1ST Term

Topic: **It's a consuming society**

Class: 11^º B (18 Students)

Level: VII

Date: 3rd December 2012

Time: 10:10 – 11:40 (90 minutes)

Skills: Reading, writing, speaking and listening.

Affective aims: Be sensitive to the topic; interact with other students; show enthusiasm for the tasks; develop their self-esteem; collaborate and cooperate in group activities.

Summary: Analysing the language used in advertising.

Group activity: running dictation.

LEARNING AIMS	PROCEDURES	INTERACTION	AIDS	TIME
<p>The students are expected to:</p> <p>Activate their previous knowledge acquired on the topic and to express opinions on advertising strategies;</p>	<p>Lead-in: the teacher projects a slide with several pictures of celebrity ads and asks some questions in order to elicit information from the students regarding advertising strategies:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>What do the pictures have in common?</i> • <i>Is this a persuasion technique? Why / Why not?</i> • <i>Why do you think celebrities are chosen by the brands to advertise their products?</i> • <i>Do you think advertising has a language of its own? Why / Why not?</i> 	Whole group	Computer Projector Slide	10'

Improve their listening and spelling skills and to expand their vocabulary on the topic;	Group activity - running dictation: the teacher sticks four different texts on the wall (a text for each group) and all the students dictate and write a paragraph. In order to dictate, the students run to the correspondent text of their group, read and then run back to the writer and dictate as much as they can remember.	Group work	Texts	35'
Correct a dictation properly;	Peer correction: each group corrects another group's dictation.	Group work	Texts	25'
Infer the main ideas from a text;	Each group writes down the main ideas of its text in order to present them to the other groups.	Group work	Texts	15'
Summarize the content of the lesson.	The teacher asks the students what they have done throughout the lesson and writes the summary on the board.	Whole group	Board	5'

ANEXO 4



ENGLISH LESSON PLAN

Teacher: Daniel Alves

2012/2013 – 1ST Term

Topic: **It's a consuming society**

Class: 11^º B (18 Students)

Level: VII

Date: 7th December 2012

Time: 15:20 – 16:50 (90 minutes)

Skills: Reading, writing, speaking and listening.

Affective aims: Be sensitive to the topic; interact with other students; show enthusiasm for the tasks; develop their self-esteem; collaborate and cooperate in group activities.

Summary: Class discussion: Advertising strategies.

Group activity: Creating an ad and presenting it to the class.

LEARNING AIMS	PROCEDURES	INTERACTION	AIDS	TIME
The students are expected to:				
Summarize the content of the previous lesson;	The teacher asks the students to sum up what they have done in the previous lesson.	Whole group		5'
Express their opinions on marketing strategies and to develop their speaking skills;	Group activity – class discussion (continuation from the previous class): After checking the main ideas of the text each group chooses a spokesperson to present them to the other groups and the whole group starts discussing the marketing strategies implied in each text. The teacher helps the students by asking them the following questions: <ul style="list-style-type: none"> Do you think Coca-Cola has these factories just for charity purposes?. 	Group work Whole group	Texts	40'

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>What is the message Coca-Cola is trying to convey with the educational tours for students?</i> • <i>Do you think McDonald's intentions are good, or is this a marketing strategy?</i> • <i>Do you agree students are one of the most desirable demographic groups for advertisers?</i> • <i>What does "Age of Acquisition" mean?</i> • <i>Why is "the Brand loyalty" so important for a company?</i> • <i>Do you agree older people always purchase products that are associated with youth?</i> • <i>Is it true that young people start the trends?</i> • <i>How can parents and educators help children to recognize marketing ads and strategies about junk food and to ignore them?</i> • <i>"It's young people who are the opinion leaders who decide what's cool and in style" Do you agree with this statement?</i> 			
Recognise and associate famous slogans to their brands;	The teacher projects several slogans and the students try to guess the brand.	Whole group	Computer Projector Slides	10'
Develop their writing and speaking skills by creating an ad and presenting it to the whole group and to apply their knowledge on the topic;	Each group creates an ad and presents it to the other groups. After each presentation the teacher asks "who would buy this product?" and the group with more buyers wins.	Group work	Illustrations of strange products Board	30'
Summarize the content of the lesson.	The teacher asks the students what they have done throughout the lesson and writes the summary on the board.	Whole group	Board	5'

ANEXO 5



ANEXO 6

Dictation - Instructions

- Find your text
- Each member of the group dictates a paragraph to another member of the group (only one dictates and one writes at a time)
- The title of the text is dictated with the first paragraph
- Abbreviations aren't allowed (everybody has to write every single word dictated)

Remember this:

- If you forget the text read it again (everybody has to dictate all the words in it)
- All the missing words in your dictation count as mistakes
- The rest of the group, including the one who is dictating, can't help the one who is writing
- All the texts have five paragraphs (a paragraph to each member), if your group has only four members, the first member dictates the first and the last paragraphs.

ANEXO 7

The Logic Behind College Marketing Strategies

As far as advertisers are considered, college students are one of the most desirable demographic groups. Here's why marketing strategies are targeted to college students. From the perspective of a broke college student, it may seem illogical that marketers spend billions of dollars on campus promotions and similar advertising and marketing strategies.

College students are a part of what advertisers call the *Age of Acquisition*. By far, this is the most coveted target market for advertisers. Media is created for young people because the corresponding advertisements can be sold at a premium, since advertisers are willing to pay more to advertise to a young audience.

Brand loyalty refers to a consumer's desire to purchase items from one company. It means purchasing Pepsi instead of Coke, even if Coke is on sale. It means going to several stores to find a particular pair of jeans, even if they cost twice as much. Advertisers spend an enormous amount of effort trying to foster brand loyalty, and that's a big part of why young people are such a valuable target market.

A company would much rather foster brand loyalty in a 20 year old than in a 55 year old because the 20 year old will be around longer to buy the brand. Youth is cool and sexy. People who aren't so young will go out of their way to purchase products that are associated with youth. Moreover, it's young people who are the "opinion leaders" who decide what's cool and in style.

If middle aged women see lots of young women carrying around oversized purple handbags, they will buy them immediately. But if the purple handbags start off in the hands of the middle aged women, young women won't touch them. With this logic in mind, advertisers do everything they can to market their products to young people. When it comes to what's cool, young people are opinion leaders.

Source: <<http://suite101.com/article/the-logic-behind-college-marketing-strategies-a191051>>, accessed on 27-11-2012 (adapted).

ANEXO 8

Ronald McDonald House Charities – United Kingdom

Ronald McDonald House Charities keeps families together so children in hospital can get the love and comfort they need. Ronald McDonald House Charities provides 'home away from home' accommodation for families with children in hospital, somewhere free to stay for as long as they need to.

There are currently 15 Ronald McDonald Houses and over 25 sets of Family Rooms across the UK, all just a stone's throw from the children's ward. Together, they provide more than 450 rooms for families each night of the year. Many families travel miles from home so that their child can receive expert medical care from specialist children's hospitals across the UK.

Often, children have to remain in hospital for months at a time, so for the families, staying close to their child can be a struggle. Without a local Ronald McDonald House, many parents have to sleep on a chair by their child's bed, on a pull down bed if this is available, or pay vast sums of money for hotel accommodation.

Ronald McDonald House Charities is determined to help as many of these families as possible by continuing to run our Houses, and by opening new Houses where there is a need. But we can't do this without the help of our supporters. As an independent charity, we rely on the support and generosity of our families, volunteers and donors.

It is because of your fundraising efforts that we are able to look after families with children in hospital. We have achieved a lot in the last 21 years. However, there is still a great deal to do. Our mission is to ensure we have sufficient funds and expertise to develop and sustain free accommodation at every specialist children's hospital in the UK.

Source: <<http://www.rmhc.org.uk/about/>>, accessed on 27-11-2012.

ANEXO 9

Coca-Cola factories around the UK welcome secondary school students for educational tours

Six times a week, three Coca-Cola factories around the country open their doors to local students, offering them a glimpse into the practical world of work. Hosted in Education Centres, every year, over 13,000 secondary school students visit the factories for curriculum focused tours, helping schools fulfil a government requirement to provide five days of work-related learning a year.

The Education Centres are well regarded by teachers and students for their fresh, practical approach to learning. Structured to help students understand how curriculum subjects apply in the real world, the sessions have proved so popular that our waiting list is now up to six months long.

Coca-Cola tries to make sure visits are a meaningful experience for students. Qualified teachers based at each centre deliver curriculum focused lesson plans. School teachers who want to visit can get in touch and explain their needs - particular subject areas they want to cover, for example - and the education team adapts the session accordingly.

Feedback shows that the work pays off. Teachers say that just one of the sessions covers every element of a business studies course, so they can keep referring back to the visit to enrich their delivery of the curriculum. The students are able to develop skills and capabilities that will benefit them in the working environment.

A typical visit involves a curriculum focused presentation, followed by a factory tour of the high-speed production lines and an opportunity to ask questions of our employees. Students then put their learning into practice with a range of curriculum-based activities. Students can relate to our brands and products, and are inspired to make connections between what they learn in the classroom, real-life business and manufacturing practice, and a product bought at their local shop.

Source: < <http://www.coca-cola.co.uk/community/full-marks-for-coca-cola-education-centres.html>>, accessed on 27-11-2012 (adapted).

ANEXO 10

Responsible TV and Internet advertising needed to reduce childhood obesity

Nearly one-fourth of students are overweight or obese. Though junk food and fast food ads aren't completely to blame for childhood obesity, they do contribute to the overall problem. The Australian Medical Association has requested a ban on junk food ads targeted to kids and states that the ads directly affect the choice children and teens make as far as what they eat and what they drink.

A broadcasting regulator confirms that by restricting junk food ads on TV during hours children are most likely to be watching, cuts back their ad views by 41%. Furthermore, a ban on junk food ads adapted towards children could reduce child obesity by 18%.

However, fewer TV ads, doesn't necessarily mean less exposure. Internet ads, magazine ads and in-school marketing also contribute to the high fat and high sugar food ads kids see on a regular basis. Websites of interest to kids and teens often post ads for candy, sugary cereals, unhealthy breakfast options and fast food. The Berkley Media Studies Group in California found that of the 77 foods advertised, only 5 were actually healthy options.

While the World Health Organization has impelled countries to restrict junk food marketing to kids, there is a need for responsible advertising. Clear standards need to be developed and enforced, not only for TV ads, but also for Internet ads and other means of attracting kids to unhealthy food options.

The bottom line is that until such action is taken, it is up to parents and educators to help children recognize marketing ads and tactics. We need to teach kids to reach them as junk mail and not pay any attention to them. Children may be bombarded with ads for fast food and junk food everyday, but they don't need to buy into it.

Source: <http://www.naturalnews.com/032072_childhood_obesity_television_advertising.html>, accessed on 27-11-2012 (adapted).

ANEXO 11



Apple Sweaters



Training Wheel High Heels



Butter Stick Type



Soda Can Handle

Source: <<http://www.buzzfeed.com/babymantis/20-odd-inventions-awesome-or-totally-pointless-10pu>>, accessed on 27-11-2012.

ANEXO 12

Commercial – Instructions

- Create a 30 – 60 second commercial script with multiple characters (salesperson, costumer, etc.).
- The commercial should generate a specific emotion (happiness, joy, etc.) to persuade the audience.
- It can be a role-play or presenting it directly to the audience.
- Each member of the group has to say at least a sentence.
- Very important: don't forget the slogan at the end (you can say it all together).

Presentation time: Once all groups have created and practiced their advertisement, it is time to perform. Each group takes a turn presenting their commercial. Before each performance, **the groups show their illustration to the rest of the class.**

Good luck!

ANEXO 13



Still Life With Mackerels, Lemons and Tomatoes by Vincent Van Gogh (1888)

Source: <http://blogs.browardpalmbeach.com/clearplatecharlie/2011/03/famous_food_paintings.php>, accessed on 11-02-13.



Food paintings By Nanda Palmieri

Source: <http://www.donnaseagallery.com/artists/nanda_palmieri/index.htm>, accessed on 11-02-13.



Breakfast For Me And You by Erik Slatten

Source: <http://www.slattenstudios.com/gallery/Food-Paintings/IMG_212>, accessed on 11-02-13.



FoodScape / Fruit by Erik Slatten

Source: <http://www.slattenstudios.com/gallery/Food-Paintings/IMG_0992>, accessed on 11-02-13.

ANEXO 14

ENGLISH (level 3) • Class: 7º G • Date: 22/02/2013

Teacher: Daniel Alves • 2012/2013 – 2nd Term

Final task (Project)

Make a poster (in pairs) with healthy suggestions for your school canteen.

- Each pair will have to present 8 healthy suggestions for your school canteen and explain them (why the canteen should implement your suggestions) to the whole class.

How?

- Use a card stock;
- Write the suggestions on it;
- Illustrate it with photos;
- Present it to your class.

Presentation time: 5 minutes each pair.

Presentation date: 8th March 2013.

- e.g.*
- *Include more fruit and vegetables on the menu.*
 - *Encourage students to try a variety of foods.*
 - *Run classroom tasting sessions to get students' feedback on a food item being considered for the menu.*
 - *Etc.*


DON'T FORGET TO:

- Make healthy suggestions.
- Be creative.
- Explain why the suggestions are healthy.
- Check these websites:

<https://healthy-kids.com.au/>

<http://www.freshforkids.com.au/>

ANEXO 15

	Escola Secundária Jorge Peixinho – Montijo English Test – 7ºG – Level III	Teacher Daniel Alves
Date: _____	Name _____ No _____	Mark: _____

Part I – Vocabulary

A. Name the products. The first letter is given to you.



1. A _____



2. C _____



3. C _____



4. C _____



5. O _____



6. L _____



7. P _____



8. B _____



9. S _____



10. M _____

B. Fill in the gaps with the words from the box and find out how you can help the environment.

You can (1)_____ the planet by learning about and practicing the (2)_____ R's of waste management: (3)_____, reuse, and (4)_____. Practicing all three of these activities every day is not only important for a healthy (5)_____, but it can also be fun too. So let's take a minute right now to learn more about (6)_____ and waste management, so you can become a key player in making our (7)_____ a safe and (8)_____ place.

Source: <<http://kids.niehs.nih.gov/explore/reduce/index.htm>>, accessed on 02-03-13.

healthy
help
environment
three
reduce
recycle
waste
world

Part II – Reading Comprehension

Read the text carefully.



Healthy habits

There are many things you can do to have a healthy life. Many people know that eating healthy food and exercising are two of them.

Along with exercise, having a healthy diet can help promote good health. Foods like vegetables and fruits should be eaten several times each day. It is also important to eat foods high in fibre such as beans, fruit and vegetables. Fibre helps your body to digest the food you eat. It also helps your body in other ways such as decreasing the chance of getting some cancers, heart disease and diabetes. Avoiding foods with a lot of sugar, salt and fat is a good idea. Eating these kinds of foods can lead to a variety of health problems. The main one being obesity. Obesity means having so much fat on your body that you are risking your health.

Something else people can do is to spend time outdoors, in nature. Scientists have discovered what most of us already know: being outside has positive effects on human health.

Spending time outdoors can also help reduce the chance of being overweight. People tend to be inactive inside. Additionally they are more inclined to eat a snack. These two factors can lead to weight gain. But when people are outdoors they do things, they are active and that's why this activity can help control weight.

Source: <http://www.eslreadinglessons.com/outdoor_health_benefits.htm>, accessed on 02-03-13. (abridged and adapted)

A. **Write true (T) or false (F). Correct the false sentences.**

1. There aren't many things we can do to have a healthy life. ☐

2. Chips, cheese and hot dogs are high in fibre. ☐

3. Eating foods with a lot of sugar, salt and fat isn't a good idea. ☐

4. Spending time outdoors can help reduce the chance of being overweight. ☐

5. People tend to be active inside. ☐

B. Answer these questions about the text.

1. Along with exercise, what can help promote good health?

2. What kind of foods should be eaten several times each day?

3. Why is it so important to eat foods high in fibre?

4. Name two factors that can lead to weight gain.

C. Find the opposites of these words in the text.

1. Unhealthy _____

2. Bad _____

3. Inside _____

4. Negative _____

5. Active _____

Part III – Grammar

A. Write a, an, some or any.

1. Can I have _____ apple?

2. Are there _____ oranges?

3. I'd like _____ butter on my toast.

4. I'm going to eat _____ pear.

5. I want _____ egg for breakfast.

B. Complete the questions with How many or How much.

1. _____ cheese have we got?
2. _____ orange juice is there in the fridge?
3. _____ strawberries do you want?
4. _____ eggs did you buy?
5. _____ milk do you drink every day?

C. Complete with the superlative form of the adjectives.

1. What is _____ (healthy) food in the world?
2. America has got _____ (big) cars in the world.
3. I think breakfast is _____ (important) meal of the day.
4. Chicken is _____ (good) meat in the world.
5. The Atlantic Ocean is _____ (deep) ocean in the world.

D. Make sentences with the future. Use will.

1. In 2050 / all our clothes / be / made of recycled plastic.

2. Peter / not put / the paper / in the recycling bin.

3. you / plant / a tree / next week?

4. They / not watch / TV / this evening.

5. Michael / change / his food habits?

E. Complete the conditional sentences [if-clauses type 1] with the verbs in brackets.

1. If Mary _____ (eat) fruit and vegetables, she _____ (have) better grades.
2. Mark _____ (get) fat if he _____ (not stop) eating burgers every day.
3. If she _____ (not have) lunch, she _____ (be) hungry later.
4. We _____ (protect) the environment if we _____ (recycle) more materials.
5. You probably _____ (not spend) money at the chemist's if you _____ (buy) organic food.

F. Complete the sentences with the verb to be in the Past Simple.

1. Sarah and Tony _____ at the football match last weekend. (✓)
2. It _____ the first time Sarah was in Spain. (✓)
3. The game _____ in Barcelona, but in Madrid. (x)
4. _____ Tony next to Sarah?
5. Barcelona won the game. They _____ very happy. (✓)
6. Where _____ they last weekend?

G. Complete the text with the verbs in brackets in the Past Simple.

Last month Sarah (1)_____ (go) to Barcelona. When she (2)_____ (be) in Spain she (3)_____ (receive) an invitation from her cousin, Tony. He (4)_____ (buy) a new house near Barcelona's Stadium. She (5)_____ (visit) him and she (6)_____ (have) a big surprise. He (7)_____ (give) her a ticket for a Barcelona game. They (8)_____ (leave) early in the morning to go to Madrid. Wow! What a big game! Barcelona (9)_____ (win) the game! Sarah and Tony (10)_____ (not return) that day. They were so tired!!

Part IV – Writing

Imagine you are talking to your best friend. Give him/her 5 or more healthy advice about eating habits or the environment.

ANEXO 16



ENGLISH LESSON PLAN

Teacher: Daniel Alves

2012/2013 – 3rd Term

Topic: **The future is now**

Class: 11^º B (18 Students)

Level: VII

Date: 6th May 2013

Time: 10:10 – 11:40 (90 minutes)

Skills: Reading, writing, speaking and listening.

Affective aims: Be sensitive to the topic; interact with other students; show enthusiasm for the tasks; develop their self-esteem; collaborate and cooperate in group activities.

Summary: Group activity: types of entrepreneurship.

Reading comprehension text: “College entrepreneur creates wireless headphones”.

Watching and understanding a video clip: “How women entrepreneurs differ from men”.

LEARNING AIMS	PROCEDURES	INTERACTION	AIDS	TIME
<p>The students are expected to:</p> <p>Activate their previous knowledge acquired on the topic and to express opinions on work quotations;</p>	<p>Lead-in: the students take a piece of paper from a bag. Each piece of paper contains half a famous quotation related to work. Then, the students have to find the missing half of his/her quotation.</p>	Whole group	Cut-outs	7'
	<p>Class discussion – the quotations are read by the students and for each one they answer the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Do you know the author?</i> • <i>What is the message conveyed by the author?</i> • <i>Do you agree with it? Why / Why not?</i> 	<p>Pair work</p> <p>Whole group</p>	Cut-outs	8'

Identify some entrepreneur occupations / business ideas and to express their opinions on the topic;	The teacher hands out different pictures to the groups. Each group tries to identify the occupation / business idea the pictures represent and answers some questions. Afterwards all the groups share their conclusions with the other groups while the pictures are being projected.	Group work	Pictures Computer Projector	15'
Give the definition of entrepreneur;	Pre-reading: the students define the meaning of entrepreneur.	Whole group	Worksheet – How to become an entrepreneur	3'
Identify the personality features required for one to achieve success in business and to develop their speaking skills;	Pre-reading: the students choose three personality features from a list to achieve success in business and account for their choice. Then, they share their opinions with their partners by answering the question “Do you have what it takes to be a successful entrepreneur?”.	Individual work Whole group	Worksheet – How to become an entrepreneur	6'
Get specific information from a text;	While-reading: the students read the article and write the sentences from the box in the correct paragraph. Then, they complete a table with information from the text and find synonyms for the words given.	Pair work	Worksheet – How to become an entrepreneur	15'
Identify the personality feature that best describes the article’s main character and to justify their choice;	Post-reading: the students give the article’s entrepreneur a personality feature that best describes him and account for their choice.	Individual work	Worksheet – How to become an entrepreneur	5'

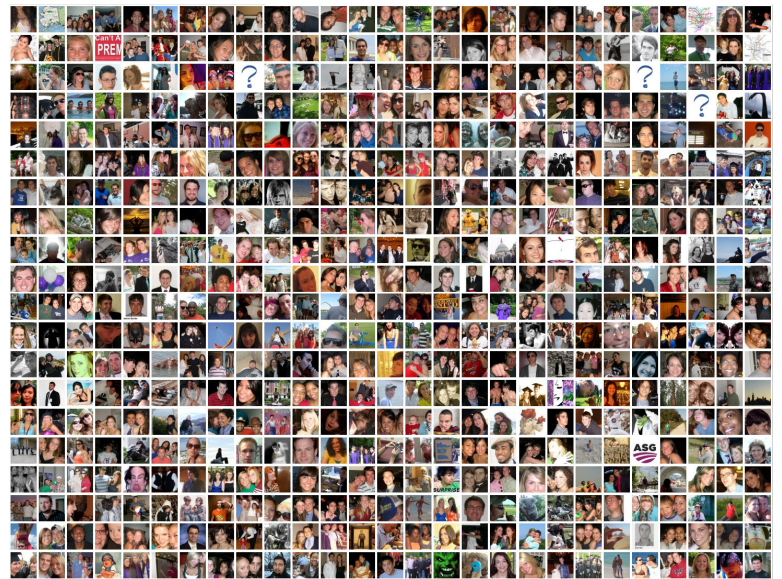
Express their opinions on women and men entrepreneurs and to develop their speaking skills;	<p>Pre-watching: the students answer the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Do you consider the title of the video pejorative towards women? Why / Why not?</i> • <i>Do women entrepreneurs really differ from men?</i> • <i>Is it harder for women to be entrepreneurs than men? Why / Why not?</i> • <i>Can you think of three differences between women and men entrepreneurs?</i> 	Whole group	Worksheet – How to become an entrepreneur	6'
Get specific information from a video clip, to develop their audio and audio-visual skills and to express their opinion on what women should do to make their business more successful;	<p>While-watching the video “How women entrepreneurs differ from men”: the students complete the sentences. Then, they watch the video again and check their answers.</p> <p>Post-watching: the students answer the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>According to Nell Merlino, what should women do to make their business more successful?</i> • <i>Do you agree with her? Why / Why not?</i> <p>and share their opinions.</p>	Individual work	Worksheet – How to become an entrepreneur Computer Projector Speakers Video clip	10'
		Whole group	Worksheet – How to become an entrepreneur	6'
Understand the final task (project);	The teacher hands out the final task's (project) guidelines and explains the students what they have to do as homework.	Whole group	Final task's (project) guidelines	5'
Summarize the content of the lesson.	The teacher asks the students what they have done throughout the lesson and writes the summary on the board.	Whole group	Board	4'

ANEXO 17

Group 1

1. Look at the pictures and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the pictures refer to?
- Do you know how it started?
- Who is Mark Zuckerberg?
- Do you consider him an entrepreneur? Why / Why not?



Group 2

1. Look at the pictures and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What does the picture refer to?
- Do you like dogs?
- Can you picture yourselves doing this? Why / Why not?
- Do you consider it a good business idea? Why / Why not?
- Does it exist in Portugal?



Group 3

1. Look at the pictures and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the pictures refer to?
- Can you picture yourselves doing this? Why / Why not?
- Do you consider it a good business idea? Why / Why not?
- Does it exist in Portugal?



Group 4

1. Look at the pictures and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the pictures refer to?
- Can you picture yourselves doing this? Why / Why not?
- Do you consider it a good business idea? Why / Why not?
- Does it exist in Portugal?



Group 5

1. Look at the pictures and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- Do you know these two characters?
- Do you watch these TV series?
- Do you like it/them?
- What is their occupation?
- Can you picture yourselves doing this? Why / Why not?
- Do you consider it a good business idea? Why / Why not?
- Does it exist in Portugal?



Group 6

1. Look at the pictures and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the pictures refer to?
- Can you picture yourselves doing this? Why / Why not?
- Do you consider it a good business idea? Why / Why not?
- Does it exist in Portugal?



ANEXO 18

3. Read the article taken from the internet and write the sentences below in the correct paragraph. Do it with your partner.

- Rahangdale wanted to investigate the possibility
 - At first the plan was to come up with a toy
 - While Rahangdale declined to provide
 - Ketan Rahangdale felt tied down
 - It took six months before the first product

College Entrepreneur Creates Wireless Headphones

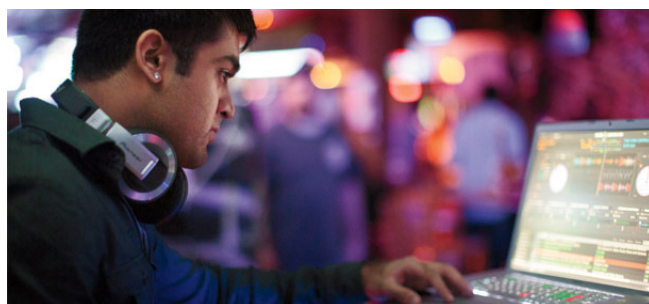
by Jody Helmer

January 26, 2013

1

_____.

A DJ who spent his nights spinning records at clubs, Rahangdale was tethered to his equipment; with his headphones connected to the turntables and mixer, it was difficult to manoeuvre around the DJ booth or move to the music.



"There were a million wires, and it took hours to set up," Rahangdale recalls.

2

_____ of creating a device to replace audio cables. As a freshman in Babson's entrepreneurship program, he worked on a business plan and sought out partnerships with engineers to develop the technology for wireless headphones. He later transferred to the University of Miami to be closer to those partners.

3

"_____, a plaything just for me," he says. "Going into research and development I realized how much it would cost to develop the concept, and it made me think bigger."



4

_____, Flow, was introduced last year. Flow plugs into the 3.5 mm cable jack on headphones or other audio equipment and uses enhanced Bluetooth technology to transform them into wireless devices, without sacrificing sound quality. "After months of trial and error, when it finally

works exactly how you want it to, it's a huge accomplishment," Rahangdale says. "I never planned to start my own company," he says. "Growing from a concept into a successful product in less than nine months is totally overwhelming."

⁵ _____ specific numbers, he noted that sales were much higher than projected. More than 15 national and international retailers and distributors have signed on to sell Flow when it officially hits the market in March with a suggested retail price of \$80. With expectations of first-year revenue in the tens of millions, Rahangdale says, "This whole process has taught me how to dream big."

Source: <<http://www.entrepreneur.com/article/225248#ixzz2RyKCxSds>>, accessed on 29-04-13 (abridged and adapted).

4. Complete the table with information from the article. Do it with your partner.

Entrepreneur	His occupation	Problem	Solution	Time to develop the product	Suggested retail price

5. Find in the article synonyms for the following words. Do it with your partner.

- a. move
- b. overpowering
- c. confined
- d. advanced
- e. income
- f. beginner

ANEXO 19

7. You are going to watch the video “How women entrepreneurs differ from men”. Before watching it, answer the following questions and share your opinions with your partners.



Source: <<http://www.youtube.com/watch?v=Yx8bgICJYTA>>, accessed on 26-04-13.

- Do you consider the title of the video pejorative towards women? Why / Why not?
- Do women entrepreneurs really differ from men?
- Is it harder for women to be entrepreneurs than men? Why / Why not?
- Can you think of three differences between women and men entrepreneurs?

8. Complete the sentences while you are watching the video.

- a. Women own nearly _____.
- b. Women are relatively _____.
- c. Many women went into business because they needed to _____.
- d. Women really believed that _____ would make it possible for them to _____.
- e. Women continue to think that they have to _____.
- f. Women are responsible for _____ and the _____.
- g. Women are realising that _____ they can lead the life that they want.
- h. Women don't see hiring someone as an opportunity to _____.
- i. Women who hire someone in the first _____ are much more _____.
- j. Nell's single biggest tip is women can _____.

9. According to Nell Merlino, what should women do to make their business more successful? Do you agree with her? Why / Why not? Share your opinions with your partners.

ANEXO 20

ENGLISH (level 7) • Class: 11º B • Date: 06/05/2013

Teacher: Daniel Alves • 2012/2013 – 3rd Term

Final task (Project)

Give a presentation (in groups of 3) about an entrepreneur business idea.

- Each group will have to present an entrepreneur business idea to the whole class and prepare a small questionnaire about it in order to verify if the whole class captured the main ideas.

How?

- The entrepreneur business idea can be related to a new product or a new occupation
- All the members of each group have to present it;
- You can do a PowerPoint (only with pictures) to support your presentation ;
- The questionnaire must have 8 "true/false" or "choose the correct option" questions.

Presentation time: 15 minutes each group (10 for the presentation + 5 for the questionnaire).

Presentation date: 20th May 2013.

DON'T FORGET TO:

- Be creative.
- Explain: the concept; your business plan; why do you think it is going to be a success; how you are going to put it in practice; your vision regarding the future; the target market.
- Check these websites:

<https://www.entrepreneur.com>

<http://www.youngentrepreneur.com>

<http://www.forbes.com/entrepreneurs/>

<http://www.inc.com>

ANEXO 21



QUESTIONNAIRE

A - After listening to your partners' presentation, say if the following statements are TRUE or FALSE and correct the false ones.

- 1- The company was created long ago.
- 2- University students have more stress than primary school students.
- 3- The product only applies to the Philosophy subject.
- 4- This method is a way to improve relationships.

B- Complete the sentences below according to the theme.

- 1- This new concept consists on _____.
- 2- Disabled children have _____.
- 3- This method makes sure that students _____.
- 4- University students can _____.

C- Choose the most suitable option to complete the following sentences.

- 1- The two main questions asked to create the product were:
 - a) Don't you wish to know the subjects at the tip of your tongue?
 - b) Don't you learn lyrics faster than the school stuff?
 - c) The two previous options.
 - d) None of the options mentioned.
- 2- The company's name is...
 - a) Marques&Perdigão Inc.
 - b) Marques&Gabriel Linked.
 - c) Marks&Perdigons Inc.
- 3- The concept consists on...
 - a) making music or small melodies.
 - b) creating a last generation MP3.
 - c) training teachers how to teach.
- 4- The teachers that work with us are from...
 - a) 5 different countries.
 - b) 6 different countries.
 - c) 7 different countries.

ANEXO 22

Group activity - Collaborative writing

- Imagine you decide to take a gap year before you go to college to do some volunteer work. Write a small text telling us all about it:
- Where will you go (near home or abroad);
 - What kind of volunteer work (conservation, wildlife, childcare, teaching, building, etc.);
 - Why did you choose that place and that type of volunteer work;
 - What do you expect to gain from it;
 - And other information you might consider relevant.

DON'T FORGET TO...

Be responsible, organised and respect your partners' opinions.

ANEXO 23

Group 1

1. Read the facts below and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the facts refer to?
 - Which fact(s) shock(s) you the most?
 - Were you aware of this reality?
 - Do you imagine this happening to you? How does it make you feel?
 - What are the causes for child labour?
 - What are the consequences for the children (as children and in the future as adults) who are victims of child labour?
 - What can one do to stop this appalling reality?
-
- In Sierra Leone, young boys aged 14-17 are the most likely group of children to work in the direct digging for diamonds. They do this hard physical work often for 8-10 hours a day, six days a week.
 - Diamonds offer a sense of false prosperity in the Democratic Republic of Congo. Young children working in mines sometimes hide diamonds in their mouths in order to make a small profit from diamond dealers. More often than not, "the children are cheated and end up dead at the bottom of an empty diamond pit".
 - Children are trafficked from rural areas in Liberia to urban and diamond mining areas for the purposes of sexual exploitation and forced labour.
 - A study into children working on diamond mines in Sierra Leone found that children who lived with their employer were under far greater pressure to work long hours than those who still lived with their parents.
 - "Diamond boys", as they are known in Liberian mining jargon, perform manual, menial labour without any guarantee of earning.

Source: <<http://www.productsofslavery.org/>>, accessed on 09-05-13.

Group 2

1. Read the facts below and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the facts refer to?
 - Which fact(s) shock(s) you the most?
 - Were you aware of this reality?
 - Do you imagine this happening to you? How does it make you feel?
 - What are the causes for child labour?
 - What are the consequences for the children (as children and in the future as adults) who are victims of child labour?
 - What can one do to stop this appalling reality?
-
- In Kabul, the capital of Afghanistan, over 1,400 children work in carpet weaving workshops.
 - Children in Afghan carpet factories develop respiratory problems due to breathing wool dust for a prolonged period of time.
 - Jhalak Man Tamang, an orphan, was taken from rural Nepal by a family friend and sold in Kathmandu to a carpet master. He forced him to work from 4am until 11pm, and sometimes all night.
 - Parents in Pakistan may take out a loan against their child's labour, meaning that the child has to work in the carpet weaving industry rather than attend full-time education.
 - Employers use child labour in the Nepalese carpet industry because of the children's docile acceptance of low wages and poor working conditions, and also for their good eyesight which allows them to perform intricate work on the looms in very poor light.
 - Fatimeh is a 14-year-old Afghan girl living in Iran. To help her family make a living, she is learning to be a carpet weaver, but is not earning any money during the course of her training. She will eventually earn just half a dollar a day.

Source: <<http://www.productsofslavery.org/>>, accessed on 09-05-13.

Group 3

1. Read the facts below and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the facts refer to?
 - Which fact(s) shock(s) you the most?
 - Were you aware of this reality?
 - Do you imagine this happening to you? How does it make you feel?
 - What are the causes for child labour?
 - What are the consequences for the children (as children and in the future as adults) who are victims of child labour?
 - What can one do to stop this appalling reality?
-
- Children as young as eight are deceived by adults into working in the textile industry in Argentina, sometimes lured from neighbouring countries like Bolivia, where they are kept in modern day slavery.
 - Children working in India's garment industry are often sold by their families, and then receive no money for their labour. They are told they are a shaagird (a pupil) learning a skill.
 - Indian children may be forced to work from dawn until midnight in sweatshops if a big order comes in from a Western garment supplier.
 - "If any of us cried we were hit with a rubber pipe. Some of the boys had oily cloths stuffed in our mouths as punishment", said Jivaj, then aged 12, describing the terrible conditions in an Indian garment sweatshop.

Source: <<http://www.productsofslavery.org/>>, accessed on 09-05-13.

Group 4

1. Read the facts below and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the facts refer to?
 - Which fact(s) shock(s) you the most?
 - Were you aware of this reality?
 - Do you imagine this happening to you? How does it make you feel?
 - What are the causes for child labour?
 - What are the consequences for the children (as children and in the future as adults) who are victims of child labour?
 - What can one do to stop this appalling reality?
-
- Children are exposed to hazardous work involving heavy lifting, operating dangerous machinery and contact with extremely hot brick ovens in Kabul.
 - While making bricks in Argentina, children are exposed to high temperatures, smoke and fire. They work barefooted and their hands are not protected which results in burns, lesions and cuts on the feet and the hands due to the use of machines.
 - In the summer of 2007, around 10 brick factories in China were found to be illegally forcing children to work, some of whom had mental disabilities.
 - Children in the brick kilns of Nepal work in an area saturated with black smoke, dust and germs. They risk chronic respiratory and stomach problems, along with frequent cuts and other injuries.
 - Two-thirds of the children working in Kabul's brick factories are aged between five and 11.
 - In Kabul, 90% of the children working in brick factories are unable to attend school.

Source: <<http://www.productsofslavery.org/>>, accessed on 09-05-13.

Group 5

1. Read the facts below and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the facts refer to?
 - Which fact(s) shock(s) you the most?
 - Were you aware of this reality?
 - Do you imagine this happening to you? How does it make you feel?
 - What are the causes for child labour?
 - What are the consequences for the children (as children and in the future as adults) who are victims of child labour?
 - What can one do to stop this appalling reality?
-
- Incidents of allergies, asthma, cuts and skin cancer have been reported amongst child workers on Brazilian cotton fields.
 - One child worker in the Argentine cotton industry explained how he leaves his house at five in the morning and comes back home at night. His school attendance ended in the fourth grade (aged 9 - 10).
 - A study in Burkina Faso carried out by International Research on Working Children suggests that children in cotton farms may be given drugs, such as amphetamines to keep them working longer.
 - Children working on Egyptian cotton fields are exposed to freshly sprayed pesticides, or work on the fields while pesticides are being applied for long periods of time. In the worst cases this can lead to convulsions, a coma or death.
 - For students in Uzbekistan, failure to participate in the cotton harvest has serious consequences including fines, being held back in school, suspension and even expulsion.
 - Each year, rural schools in Uzbekistan are closed during the cotton harvesting period so that children as young as seven can pick cotton. They work for 10 hours a day, are expected to pick up to 50 kilos and spray dangerous pesticides without protection.

Source: <<http://www.productsofslavery.org/>>, accessed on 09-05-13.

Group 6

1. Read the facts below and answer the following questions with your partners. Then present your findings to the rest of the class.

- What do the facts refer to?
 - Which fact(s) shock(s) you the most?
 - Were you aware of this reality?
 - Do you imagine this happening to you? How does it make you feel?
 - What are the causes for child labour?
 - What are the consequences for the children (as children and in the future as adults) who are victims of child labour?
 - What can one do to stop this appalling reality?
-
- In February 2007, Freddy Alexander Chaparro Molina died, aged 13, in a coal mining accident in Colombia. In Boyaca state alone in 2003, there were 520 children working in coal mining.
 - Over 20% of workers in the artisanal coal mines in Nalaikh District of Ulaanbaatar, Mongolia are children. Health and safety standards are much lower in these mines than in formal registered mines.
 - In Pakistan, boys are signed to bonded labour in coal mines in exchange for a lump sum of money paid to their poor families. Usually, the contracts start at just 13 years of age and terminate at 30, mostly because of ill health as their lungs become worn out by coal dust.
 - There are at least 800 illegal coal mines in the Donbass area of the Ukraine, where children work alongside their families. The International Labour Organization describes them as one of the most dangerous workplaces of the modern world.

Source: <<http://www.productsofslavery.org/>>, accessed on 09-05-13.

ANEXO 24

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – TRABALHO DE GRUPO (tarefa final – 20/05/2013)

Turma: 11º B

N.º	Nome dos alunos	Organização	Responsabilidade	Autonomia	Pesquisa de informação	Colaboração com os colegas	Apresentação do trabalho	Avaliação final
Grupo 1	Tânia Sousa	B	MB	B	B	MB	B	B
	Tiago Pereira	B	MB	B	B	MB	B	B
Grupo 2	João Gomes	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB
	Sandro Tanga	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
	Jorge Lagoa	B	B	B	MB	B	B	B
Grupo 3	Bruna Rodrigues	B	MB	B	B	MB	B	B
	Alina Vladicescu	B	MB	B	B	MB	B	B
	Rui Gaspar	B	MB	B	B	B	S	B
Grupo 4	Mihaela Diaconu	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB
	Valéria Placinta	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB
Grupo 5	Raquel Montes	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB
	Tiago Gabriel	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB
Grupo 6	Rita Manuel	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB
	Marina Borges	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB

NS: Não Satisfaz * **S:** Satisfaz * **B:** Bom * **MB:** Muito Bom

ANEXO 25



PLAN DE CLASE DE ESPAÑOL

Profesor: Daniel Alves

2012/2013 – 2º Trimestre

Unidad 3 – Tema: **Costumbres**

Grupo: 8º C (20 alumnos)

Nivel: II

Fecha: 11 de enero de 2013

Hora: 15:20 – 16:50 (90 minutos)

Actividades de la lengua: Expresión escrita, Expresión oral, Comprensión lectora, Comprensión oral, Interacción oral e Interacción escrita.

Sumario: Lectura e interpretación del texto: “Noticias de la tierra”.
El pretérito perfecto – verbos regulares e irregulares: forma y uso.
Actividad en grupo de comprensión oral y expresión escrita.

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS	DINÁMICA	RECURSOS	TIEMPO
Deducir el tema de la clase y activar conocimientos previos adquiridos sobre el mismo tema.	Introducción al tema a partir de la pregunta “¿Cómo te ha ido hoy?” – p. 28.	Grupo-clase	Manual	5’
Obtener información específica a partir de un texto.	Lectura e interpretación del texto: “Noticias de la tierra” y contestar verdadero o falso (ejercicio 2) – p. 28.	Individual Por parejas	Manual	15’
Identificar los verbos y el tiempo verbal en un texto.	Subrayar los verbos y seleccionar el tiempo verbal correcto.	Por parejas	Ficha de trabajo – El pretérito perfecto Manual	10’

Inferir cuando se usa el pretérito perfecto.	Elegir la opción correcta.	Individual	Ficha de trabajo – El pretérito perfecto	2'
Inferir como se forma el pretérito perfecto (verbos regulares e irregulares).	Completar una tabla con el pretérito perfecto: verbos regulares e irregulares.	Por parejas	Ficha de trabajo – El pretérito perfecto	8'
Deducir el tiempo verbal a través del conocimiento previamente adquirido.	Actividad de pre-audición: Seleccionar el tiempo verbal correcto.	En grupos	Ficha de trabajo – El pretérito perfecto	2'
Aplicar la forma correcta del pretérito perfecto.	Actividad de pre-audición: Completar los huecos con la forma correcta del pretérito perfecto.	En grupos	Ficha de trabajo – El pretérito perfecto	10'
	Actividad de comprensión oral: escuchar la canción “Un buen día” de Los Planetas y comprobar las respuestas.	En grupos	Ficha de trabajo – El pretérito perfecto Proyector Ordenador Altavoces Video	10'
Identificar información específica en una canción.	Actividad de pos-audición: escribir el verso correcto.	En grupos	Ficha de trabajo – El pretérito perfecto	3'
Desarrollar las competencias de escritura.	Actividad de pos-audición - Actividad de interacción escrita: escribir la estrofa final de la canción.	En grupos	Ficha de trabajo – El pretérito perfecto	10'

Identificar los falsos amigos y traducirlos al portugués.	Actividad de pos-audición: escribir los falsos amigos y traducirlos al portugués.	En grupos	Ficha de trabajo – El pretérito perfecto	5'
Aplicar y consolidar los conocimientos adquiridos sobre el pretérito perfecto y desarrollar las competencias de escritura.	Registro de los deberes: el profesor pide a los alumnos que escriban un pequeño texto contestando a la pregunta “¿Qué has hecho hoy?”. La pregunta les da el contexto temporal para que utilicen el pretérito perfecto.	Grupo-clase	Ficha de trabajo - Deberes	5'
Resumir los contenidos de la lección.	El profesor pregunta al grupo lo que hicieron y escribe el sumario en la pizarra.	Grupo-clase	Pizarra	5'

ANEXO 26

Ficha de trabajo - El pretérito perfecto

1. **Subraya** los verbos en el texto. ¿Cuál es el tiempo verbal? **Hazlo con tu compañero.**

☐ Presente

☐ Pretérito indefinido

☐ Pretérito perfecto

2. ¿Para qué crees que se usa? Para hablar de una acción que ocurre:

☐ en pasado

☐ en presente

☐ en futuro

3. ¿Como se forma? Completa la tabla con tu compañero.

Pretérito perfecto

El pretérito perfecto se forma con el _____ del verbo _____ más el _____ del verbo principal y se usa para hablar de un pasado reciente y de experiencias personales ocurridas en una fecha sin determinar.

Ej.: *María aún no **ha terminado** el ejercicio.*

Ej.: *Mis padres **han estado** varias veces en Sevilla.*

Yo	_____	}	_____	(comer)
Tú	_____		_____	(beber)
Él/Ella/Usted	ha		_____	(hablar)
Nosotros/as	_____		_____	(vivir)
Vosotros/as	_____		_____	
Ellos/Ellas/Ustedes	han			

Participios regulares:

Viajar - viajado

Tener - _____

Salir - _____

Participios irregulares:

Abrir - abierto

Poner - puesto

Decir - dicho

Romper - _____

_____ - cubierto

Descubrir - _____

Ver - _____

Escribir - _____

Volver - _____

_____ - hecho

_____ - resuelto

_____ - muerto

El pretérito perfecto se usa con los siguientes marcadores temporales:

Esta mañana / tarde, hoy, últimamente, siempre, este año, esta semana, este mes, nunca, aún, hace una hora / un rato...

4. Vais a escuchar una canción de un grupo español llamado Los Planetas. En ella, el cantante hace un resumen del día de **hoy**, un buen día para él. ¿Qué tiempo verbal crees que va a aparecer?

☐

Presente

☐

Pasado

☐

Futuro

¿Cuál? _____

5. Completad los huecos con el verbo en la forma correcta. Después escuchad la canción y comprobad vuestras respuestas.

Los Planetas - "Un buen día"

_____ (despertarse, yo) casi a las diez
y _____ (quedarse) en la cama más de tres cuartos de hora
y _____ (merecer) la pena.

_____ (entrar) el sol por la ventana
y _____ (brillar) en el aire algunas motas de polvo;
_____ (salir, yo) a la ventana y hacía una estupenda mañana.

_____ (bajar, yo) al bar para desayunar
y _____ (leer) en el *Marca*
que _____ (lesionarse) "el niño",
y no _____ (acordarse, yo) de ti hasta pasado un buen rato.

Luego _____ (venir) estos por aquí
y _____ (bajarse nosotros) a tomarnos unas cañas
y _____ (reírse, yo) con ellos.

_____ (estar, yo) durmiendo hasta las seis
y después _____ (leer) unos tebeos de *Spiderman* que casi no recordaba
y _____ (salir) de la cama.

_____ (poner, yo) la tele y había un partido,
y Mendieta _____ (marcar) un gol realmente increíble,
y _____ (ponerse, yo) triste el momento justo antes de irme.

Había quedado de nuevo a las diez
_____ (bajar) en la moto hacia los bares de siempre,
donde quedaba contigo;
y no hacía nada de frío.

.....

.....

.....

.....

6. En realidad el cantante no ha tenido un día completamente perfecto. ¿En qué verso se puede detectar eso?

7. Como habéis visto, la canción no está completa. Pensad en como ha terminado el día del cantante y escribid la estrofa final. Después presentadla al resto de la clase.

8. Las imágenes siguientes representan cuatro falsos amigos que podéis encontrar en la canción. Buscaos y traducidlos al portugués.



Falso amigo

Traducción

-
-
-
-

¡Buen trabajo!



Escola Secundária Jorge Peixinho – Montijo

2012-2013

Espanhol Nível 2 – 8º ano

Ficha de Avaliação nº 3

GRUPO I

1. La directora de una escuela de español explica a los estudiantes nuevos el funcionamiento del centro. Escucha y marca la opción correcta.

1.1. Concepción Rodríguez Santos es la...

- a) profesora de Matemáticas.
- b) cocinera de la escuela.
- c) Directora académica de la escuela.

1.2. Las normas que hay que seguir dentro del centro se pueden encontrar...

- a) en toda la escuela.
- b) en la carpeta de información.
- c) en la cantina.

1.3. No se puede fumar...

- a) en todo el recinto.
- b) en las clases.
- c) en los despachos.

1.4. No se puede tener conectado el teléfono móvil durante las clases, para...

- a) no molestar al profesor.
- b) no molestar a los compañeros.
- c) no molestar al profesor ni a los compañeros.

1.5. La sala de Internet se puede usar...

- a) todo el día.
- b) por las mañanas.
- c) durante las pausas y después de las clases hasta las 8 de la tarde.

GRUPO II

Lee el texto.

Mayca Méndez, profesora y madre de siete hijos, responde siempre igual a una pregunta tan común que ya no le sorprende. Una familia numerosa como la suya -"una opción que hemos elegido libremente mi marido y yo". Méndez está encantada con sus hijos, que tienen entre 9 y 23 años. Y le ha costado acostumbrarse a que sólo permanezcan tres hijos en casa: los cuatro mayores estudian en universidades fuera de A Coruña.

El padre, Luis Sánchez, de 51 y presidente de la Asociación Gallega de Familias Numerosas, relata que él es el encargado de quedarse en casa cuando algún hijo enferma, ya que dispone de un horario más flexible.

"Organizarse, establecer prioridades, optimizar el tiempo y repartir responsabilidades"; esa es la receta del matrimonio para gestionar su familia. "Además, los mayores se implican en la educación de los pequeños y no decimos siempre por favor y gracias, somos una familia normal", explica la madre.

"Nunca me planteé dejar de trabajar, no sólo por tener un sueldo, sino también por mi proyección personal, pero he tenido dificultades para conciliar el empleo y la familia como cualquier madre", relata Méndez. Cuando los chicos eran más pequeños, el momento más complicado eran las mañanas. Cada uno debía prepararse y dejar su cama hecha antes de que ella los llevara al colegio: los chicos a uno y las chicas, a otro, donde también se quedaba a trabajar la madre.

Ahora, cuando se reúnen los siete hijos, como ocurre en vacaciones, el matrimonio vuelve a llenar dos carros en el supermercado. "Venga cajas y cajas", dice la madre. El padre calcula que entonces consumen "100 o 120 litros de leche al mes".

"Económicamente es duro tener una familia numerosa, porque la vida se ha encarecido mucho. Pero la felicidad no consiste en tenerlo todo. Al ser tantos, los chicos aprenden a esperar y a desear", concluye la madre.

Disponible en: <http://elpais.com/diario/2006/05/15/sociedad/1147644008_850215.html> (14-01-2013).

1. Di si las afirmaciones siguientes son verdaderas o falsas.

- 1.1. Mayca Méndez es profesora y madre de siete hijos.
- 1.2. Luis Sánchez es presidente de la Asociación Gallega de Familias Numerosas.
- 1.3. Mayca ha dejado de trabajar por no conseguir conciliar el empleo con la familia.
- 1.4. Mayca llevaba sus hijos, cuando eran más pequeños, al mismo colegio.
- 1.5. Ahora, cuando se reúnen los siete hijos, vuelven a llevar dos carros en el supermercado.

2. Contesta las preguntas.

- 2.1. ¿Dónde estudian los cuatro hijos mayores de Mayca?
- 2.2. ¿Por qué el padre es el encargado de quedarse en casa cuando algún hijo enferma?
- 2.3. Para estos padres, ¿cuál es la receta del matrimonio para gestionar su familia?
- 2.4. ¿Cuántos litros de leche consume esta familia al mes, cuando están todos juntos?
- 2.5. ¿Por qué es duro tener una familia numerosa?

GRUPO III

1. Completa con la forma correcta del pretérito perfecto.

- 1.1. Las notas _____ (salir) hoy.
- 1.2. Esta mañana _____ (comprar, usted) el periódico.
- 1.3. Miguel siempre _____ (ser) el más alto de sus hermanos.
- 1.4. Este año _____ (visitar, yo) muchos países.
- 1.5. ¿Ya _____ (haber, vosotros) los ejercicios?
- 1.6. Nunca _____ (estar, yo) en Madrid.

- 1.7. Últimamente _____ (leer, tú) muchos libros.
1.8. Este mes _____ (llover) mucho.
1.9. Esta semana _____ (comprarme, yo) una moto.
1.10. Esta mañana el niño _____ (romper) la ventana con el balón.

2. Completa las frases en pretérito perfecto o pretérito indefinido.

- 2.1. Ayer _____ (ir, yo) a ver a mi abuela.
2.2. Nunca _____ (conocer, yo) a una persona tan interesante como ella.
2.3. Esta mañana nosotros _____ (comprar) muchas cosas.
2.4. Últimamente _____ (estudiar, él) mucho.
2.5. El mes pasado Ana _____ (tener) un accidente muy grave.
2.6. Anteayer _____ (hacer, yo) una fiesta en mi casa.
2.7. Esta semana _____ (ir, ellos) a la piscina.
2.8. Hoy _____ (levantarse, yo) a las 7:00 de la mañana.
2.9. Mi primer hijo _____ (nacer) el año pasado.
2.10. La señora Moreno aún no _____ (abrir) la tienda.

3. Elige la forma correcta.

- 3.1. Hoy *somos* / *estamos* muy enfadados.
3.2. Mis tíos nunca se divierten, *son* / *están* una pareja muy seria.
3.3. Mi hermano nunca arregla su habitación, *es* / *está* muy perezoso.
3.4. Yo nunca me olvido de nada, *soy* / *estoy* muy responsable.
3.5. Raquel *es* / *está* muy tranquila en esta foto.

GRUPO IV

- 1. Imagínate que por la noche estás hablando con un amigo y le estás contando que has hecho en ese día con tu familia. Construye un texto entre 100 – 120 palabras.**

¡Buen trabajo!

Cotação da Ficha de Avaliação

Questão	Cotação
Grupo I	
1.	25
Grupo II	
1.	10
2.	15
Grupo III	
1.	10
2.	10
3.	5
Grupo IV	
1.	25
TOTAL	100%

ANEXO 28



PLAN DE CLASE DE ESPAÑOL

Profesor: Daniel Alves

2012/2013 – 3^{er} Trimestre

Unidad 5 – Tema: **Antes y ahora**

Grupo: 8º C (20 alumnos)

Nivel: II

Fecha: 12 de abril de 2013

Hora: 15:20 – 16:50 (90 minutos)

Actividades de la lengua: Expresión escrita, Expresión oral, Comprensión lectora e Interacción oral.

Sumario: Lectura e interpretación del texto: “El Madrid de 1900”.
El pretérito imperfecto: verbos regulares e irregulares.
Juego: pasa la pelota.

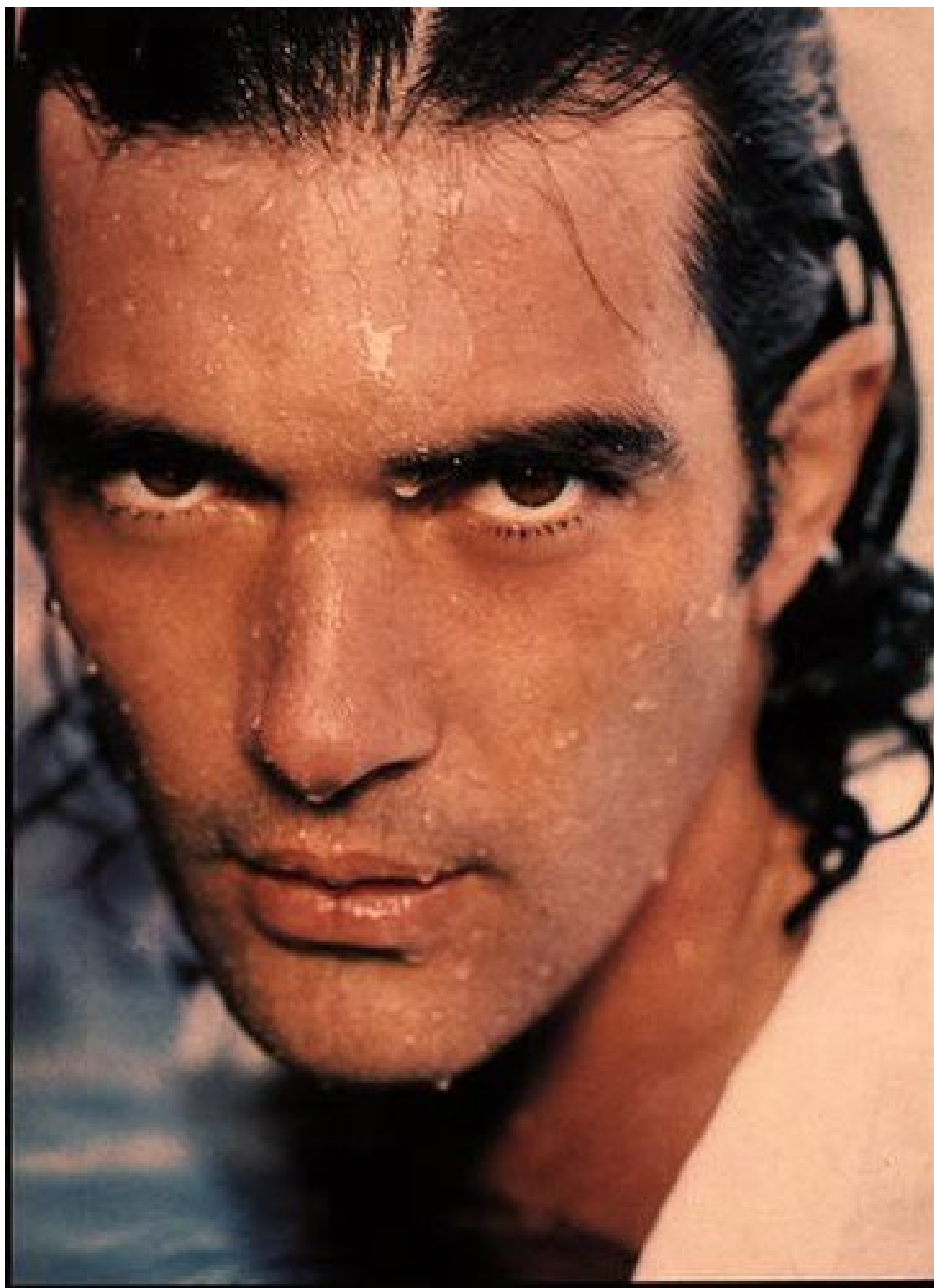
OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS	DINÁMICA	RECURSOS	TIEMPO
Deducir el tema de la clase y activar conocimientos previos adquiridos sobre el mismo tema.	Introducción al tema a partir de unas fotos. El profesor escribe en la pizarra “antes” y “ahora” y enseña a los alumnos cuatro fotos, dos de Antonio Banderas y dos de Carmen Maura. Los alumnos tienen que hacer la correspondencia y decir las diferencias: “Antes tenían menos arrugas que ahora”, etc.	Grupo-clase	Fotos Pizarra	5’
Hablar de las diferencias entre la vida de nuestros abuelos y la nuestra.	Actividad de prelectura y de expresión oral: los alumnos responden a la pregunta “¿Imaginas cómo era la vida hace 100 años?” (ejercicio 1) – p. 42.	Grupo-clase	Manual	5’
Obtener información específica a partir de un texto.	Lectura e interpretación del texto: “El Madrid de 1900” – p. 42.	Individual	Manual	5’

Identificar información específica en un texto.	Contestar las preguntas con información del texto (ejercicio 3) – p. 42.	Individual	Manual Pizarra	10'
Comentar un bocadillo y desarrollar las competencias de la oralidad a través de la participación en la actividad.	Los alumnos leen el bocadillo y responden a las preguntas “¿Estás de acuerdo? ¿Qué pasa actualmente con la comunicación familiar de la cena? ¿Hablas con tu familia durante la cena?”	Grupo-clase	Ficha de trabajo – El pretérito imperfecto	5'
Identificar los verbos y el tiempo verbal en un bocadillo.	Subrayar los verbos y seleccionar el tiempo verbal correcto.	Individual	Ficha de trabajo – El pretérito imperfecto	2'
Inferir cuando se usa el pretérito perfecto.	Elegir la opción correcta. Para complementar los usos del pretérito imperfecto, los alumnos leen la explicación del manual en la página 43.	Individual	Ficha de trabajo – El pretérito imperfecto Manual	5'
Inferir como se forma el pretérito imperfecto (verbos regulares e irregulares).	Completar tablas con el pretérito imperfecto: verbos regulares e irregulares.	Por parejas	Ficha de trabajo – El pretérito imperfecto Pizarra	10'
Inferir los marcadores temporales que pueden acompañar a las acciones habituales en pretérito imperfecto.	Completar las palabras con las vocales que faltan.	Individual	Ficha de trabajo – El pretérito imperfecto Pizarra	6'
Aplicar la forma correcta del pretérito imperfecto.	Completar los huecos con la forma correcta del pretérito imperfecto.	Individual	Ficha de trabajo – El pretérito imperfecto Pizarra	7'

Aplicar y consolidar los conocimientos adquiridos sobre el pretérito imperfecto.	Hacer frases en pretérito imperfecto.	Individual	Ficha de trabajo – El pretérito imperfecto Pizarra	10'
	Juego: pasa la pelota (chicos contra chicas). Cada alumno pide una forma verbal del pretérito imperfecto a quien pasa la pelota. El alumno que recibe la pelota tiene que decir la forma pedida correctamente. Gana el grupo que tenga más formas verbales correctas.	En grupos	Pelota Pizarra	15'
	Resumir los contenidos de la lección.	Grupo-clase	Pizarra	5'

ANEXO 29









ANEXO 30

5. **Escribe ocho frases** comparando los medios de transporte con la ayuda de tu compañero.

Viajar	- coche	- avión	- rápido	- cómodo
	- autobús	- metro	- ecológico	- económico
Ir	- bici	- barco	- barato	- lento
	- pie	- caballo	- divertido	- seguro
	- tren	- tranvía	- peligroso	- caro
	- taxi	- moto		

ANEXO 31

6. Cuestionario de cultura general.

6.1. ¿Cuál es el país más pequeño del mundo?

- a) la Ciudad del Vaticano b) el Principado de Andorra c) el Principado de Mónaco

6.2. ¿Cuál es el animal más rápido del mundo?

- a) el avestruz b) el guepardo c) el tigre

6.3. ¿Cuál es el océano más grande del mundo?

- a) el Océano Pacífico b) el Océano Atlántico c) el Océano Índico

6.4. ¿Cuál es el planeta más grande del sistema solar?

- a) Júpiter b) Venus c) Tierra

6.5. ¿Cuál es el país más grande del mundo?

- a) Rusia b) Canadá c) Estados Unidos de América

6.6. ¿Cuál es la ciudad más grande del mundo?

- a) Nueva York b) Madrid c) Tokio

6.7. ¿Cuál es el río más largo del mundo?

- a) el Tajo b) el Amazonas c) el Nilo

6.8. ¿Cuál es el animal más grande del mundo?

- a) el elefante b) el tiburón c) la ballena azul

ANEXO 32

- a) **gire en** la primera calle **a la izquierda**, luego **siga todo recto** hasta el final de la calle, **gire en** la segunda **a la derecha** y por allí está, en la mitad de la calle, más o menos.
- b) **cruce** la calle y **siga todo recto** hasta el final, **tuerza en** la tercera **a la izquierda**. Se ve sin problemas.
- c) **siga todo recto**, **coja** la segunda calle **a la izquierda**, después **tuerza en** la segunda **a la derecha**. Está al principio de la calle.

2. **Escribe**, con tu compañero, los verbos y las expresiones para dar información sobre las direcciones del ejercicio anterior en la columna correspondiente.

Verbos	Expresiones
<ul style="list-style-type: none">• seguir	<ul style="list-style-type: none">• todo recto

ANEXO 33

3.

Alumno A

Estás en la Calle Tajo. **Explica** a tu compañero como llegar a la Plaza de Cataluña.

Alumno B

Estás en la Calle Pradillo. **Explica** a tu compañero como se va a la Calle del Roncal.



ANEXO 34

6. **Visiona** el tráiler de la película *Las aventuras de Tadeo Jones* y **completa**, con tu compañero, la sinopsis con las palabras del recuadro.

Perú	loro	Tadeo	arqueólogo
albañil	profesora	perro	Incas
Animación	buscavidas	Ciudad Perdida	

Sinopsis:

Debido a una fortuita confusión, ¹ _____, un ² _____ soñador, será tomado por un famoso ³ _____ y enviado a una expedición a ⁴ _____. Con la ayuda de su fiel ⁵ _____ Jeff, una intrépida ⁶ _____, un ⁷ _____ mudo y un ⁸ _____, intentarán salvar la mítica ⁹ _____ de los ¹⁰ _____ de una malvada corporación de cazatesoros.

Género: ¹¹ _____

Fecha de estreno: 31/08/2012

País: España

Disponible en: <<http://www.tadeojones.com/>> (11-04-13)

ANEXO 35

Tarea final - Grupo 1

Escribir un cuento.

- En grupos de 3, tenéis que escribir un cuento (100 - 120 palabras) utilizando la información de la tabla.

Personaje	Lugar	Cuando	Objeto mágico	Amigo / enemigo
Gato con botas	El bosque	En 1840	Unas pantuflas	Shrek

Tenéis que:

- utilizar el pretérito imperfecto e indefinido;
- hacer comparaciones (por lo menos 3);
- pedir y dar indicaciones para ir a un sitio;
- utilizar medios de transporte (por lo menos 2).

Tiempo: 30 minutos.

¡OJO!

- Frases típicas para empezar un cuento: **"Había una vez..."**, **"Érase una vez..."**.
- Frases típicas para terminar un cuento: **"Colorín colorado, este cuento se ha acabado."**, **"Vivieron felices y comieron perdices."**.
- No os olvidáis de ser creativos.

Pasos fundamentales:

- presentar y describir a los personajes (físicamente y/o psicológicamente).
- inventar los sucesos.
- Resolver la(s) situación(es).

¡Buen trabajo!



Tarea final - Grupo 2

Escribir un cuento.

- En grupos de 3, tenéis que escribir un cuento (100 - 120 palabras) utilizando la información de la tabla.

Personaje	Lugar	Cuando	Objeto mágico	Amigo / enemigo
Blancanieves	Júpiter	En 450	Un silbato	Antonio Banderas

Tenéis que:

- utilizar el pretérito imperfecto e indefinido;
- hacer comparaciones (por lo menos 3);
- pedir y dar indicaciones para ir a un sitio;
- utilizar medios de transporte (por lo menos 2).

Tiempo: 30 minutos.

¡OJO!

- Frases típicas para empezar un cuento: **"Había una vez..."**, **"Érase una vez..."**.
- Frases típicas para terminar un cuento: **"Colorín colorado, este cuento se ha acabado."**, **"Vivieron felices y comieron perdices."**.
- No os olvidáis de ser creativos.

Pasos fundamentales:

- presentar y describir a los personajes (físicamente y/o psicológicamente).
- inventar los sucesos.
- Resolver la(s) situación(es).

¡Buen trabajo!

Tarea final - Grupo 3

Escribir un cuento.

- En grupos de 3, tenéis que escribir un cuento (100 - 120 palabras) utilizando la información de la tabla.

Personaje	Lugar	Cuando	Objeto mágico	Amigo / enemigo
Caperucita Roja	Una isla desierta	En 1900	Un pendiente	Gaturro

Tenéis que:

- utilizar el pretérito imperfecto e indefinido;
- hacer comparaciones (por lo menos 3);
- pedir y dar indicaciones para ir a un sitio;
- utilizar medios de transporte (por lo menos 2).

Tiempo: 30 minutos.

¡OJO!

- Frases típicas para empezar un cuento: **"Había una vez..."**, **"Érase una vez..."**.
- Frases típicas para terminar un cuento: **"Colorín colorado, este cuento se ha acabado."**, **"Vivieron felices y comieron perdices."**.
- No os olvidáis de ser creativos.

Pasos fundamentales:

- presentar y describir a los personajes (físicamente y/o psicológicamente).
- inventar los sucesos.
- Resolver la(s) situación(es).

¡Buen trabajo!

Tarea final - Grupo 4

Escribir un cuento.

- En grupos de 3, tenéis que escribir un cuento (100 - 120 palabras) utilizando la información de la tabla.

Personaje	Lugar	Cuando	Objeto mágico	Amigo / enemigo
Shakira	El País de las Maravillas	Hace 200 años	Una alfombra voladora	Mafalda

Tenéis que:

- utilizar el pretérito imperfecto e indefinido;
- hacer comparaciones (por lo menos 3);
- pedir y dar indicaciones para ir a un sitio;
- utilizar medios de transporte (por lo menos 2).

Tiempo: 30 minutos.

¡OJO!

- Frases típicas para empezar un cuento: **"Había una vez..."**, **"Érase una vez..."**.
- Frases típicas para terminar un cuento: **"Colorín colorado, este cuento se ha acabado."**, **"Vivieron felices y comieron perdices."**.
- No os olvidáis de ser creativos.

Pasos fundamentales:

- presentar y describir a los personajes (físicamente y/o psicológicamente).
- inventar los sucesos.
- Resolver la(s) situación(es).

¡Buen trabajo!

Tarea final - Grupo 5

Escribir un cuento.

- En grupos de 3, tenéis que escribir un cuento (100 - 120 palabras) utilizando la información de la tabla.

Personaje	Lugar	Cuando	Objeto mágico	Amigo / enemigo
Iker Casillas	Ciudad Perdida de los Incas	Edad Media	Una pelota	Letizia Ortiz

Tenéis que:

- utilizar el pretérito imperfecto e indefinido;
- hacer comparaciones (por lo menos 3);
- pedir y dar indicaciones para ir a un sitio;
- utilizar medios de transporte (por lo menos 2).

Tiempo: 30 minutos.

¡OJO!

- Frases típicas para empezar un cuento: **"Había una vez..."**, **"Érase una vez..."**.
- Frases típicas para terminar un cuento: **"Colorín colorado, este cuento se ha acabado."**, **"Vivieron felices y comieron perdices."**.
- No os olvidáis de ser creativos.

Pasos fundamentales:

- presentar y describir a los personajes (físicamente y/o psicológicamente).
- inventar los sucesos.
- Resolver la(s) situación(es).

¡Buen trabajo!



Tarea final - Grupo 6

Escribir un cuento.

- En grupos de 3, tenéis que escribir un cuento (100 - 120 palabras) utilizando la información de la tabla.

Personaje	Lugar	Cuando	Objeto mágico	Amigo / enemigo
Príncipe Felipe	Machu Picchu	Siglo X	Una daga	Cristiano Ronaldo

Tenéis que:

- utilizar el pretérito imperfecto e indefinido;
- hacer comparaciones (por lo menos 3);
- pedir y dar indicaciones para ir a un sitio;
- utilizar medios de transporte (por lo menos 2).

Tiempo: 30 minutos.

¡OJO!

- Frases típicas para empezar un cuento: **"Había una vez..."**, **"Érase una vez..."**.
- Frases típicas para terminar un cuento: **"Colorín colorado, este cuento se ha acabado."**, **"Vivieron felices y comieron perdices."**.
- No os olvidáis de ser creativos.

Pasos fundamentales:

- presentar y describir a los personajes (físicamente y/o psicológicamente).
- inventar los sucesos.
- Resolver la(s) situación(es).

¡Buen trabajo!

ANEXO 36

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – TRABALHO DE GRUPO

Turma: 8.º C

N.º	Nome dos alunos	Organização	Responsabilidade	Autonomia	Pesquisa de informação	Colaboração com os colegas	Apresentação do trabalho	Avaliação final
Grupo 1	Carolina Marinheiro	MB	MB	B	B	MB	MB	MB
	Ariana Franco	MB	B	B	B	B	MB	B
	Catarina Coelho	MB	B	B	B	B	MB	B
Grupo 2	Pedro Gouveia	B	S	S	S	B	S-	S+
	Rafael Garcia	B	S	S	B	S	S-	S+
	Inês Silva	B	S	S	B	B	S-	S+
Grupo 3	Fernando Santos	S	S	S	S	NS	S-	S
	Inês Rebelo	B	B	B	B	B	S-	B-
	Teresa Ferreira	B	B	B	B	B	S-	B-
Grupo 4	Ana Pereira	B	B	B	B	B	S-	B-
	Diogo Pinto	B	B	B	B	B	S-	B-
	Inês Simões	B	B	B	B	B	S-	B-
Grupo 5	Catarina Carvalho	S	B	S	S	B	S-	S+
	Gonçalo Ramalho	S	B	S	S	B	S-	S+
	João César	S	B	S	S	B	S-	S+
Grupo 6	Rafael Silvestre	B	B	S	B	B	MB	B
	Joana Falarido	B	B	S	B	B	MB	B
	Margarida Martins	B	B	S	B	B	MB	B
	Cláudia Santos	B	B	S	B	B	MB	B

NS: Não Satisfaz * **S:** Satisfaz * **B:** Bom * **MB:** Muito Bom

ANEXO 37



ANEXO 38



ANEXO 39





ANEXO 40



ANEXO 41



ANEXO 42



ANEXO 43

